



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓ-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO
EDUCADOR

MARIA DA PAIXÃO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES
E DESAFÍOS APONTADOS NO ESTADO DA ARTE**

Salvador
2017

MARIA DA PAIXÃO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES
E DESAFÍOS APONTADOS NO ESTADO DA ARTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liana Gonçalves Pontes Sodré

Salvador

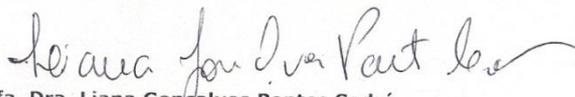
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES E DESAFIOS APONTADOS NO ESTADO DA ARTE

MARIA DA PAIXÃO DE OLIVEIRA

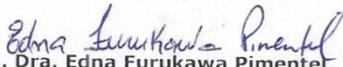
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de março de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



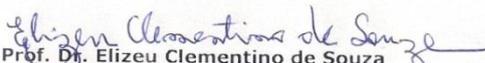
Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Leila da Franca Soares
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Edna Furukawa Pimentel
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

INFÂNCIA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha

café gostoso

café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava

no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusóé

Carlos Drummond de Andrade

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB

Bibliotecária: Nanci Leopoldina Montero – CRB 5/505

O48p Oliveira, Maria da Paixão de.
Práticas pedagógicas na educação infantil: questões e desafios
apontados no estado da arte / Maria da Paixão de Oliveira. - Salvador,
2017.
122f

Orientador: Prof.^a Dr.^a Liana Gonçalves Pontes Sodré.
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação
e Contemporaneidade.

1. Educação Infantil. 2. Infância 3. Práticas Pedagógicas l. t.

CDD 372.21

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

Este trabalho é dedicado a minha família e a todos os profissionais de Educação Infantil que, em meio às adversidades, continuam resistindo e lutando pela garantia do cuidado e educação das crianças menores de seis anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que através das minhas orações me concedeu ânimo, coragem e disposição para concluir essa pesquisa em meio aos percalços e desafios que se configuram ao longo do caminho. Agradeço também a minha querida orientadora, a professora Dr^a Liana Gonçalves Pontes Sodré, pela parceria na realização dessa pesquisa, bem como os professores Elizeu Clementino e Leila Soares pelas valiosas contribuições ofertadas no exame de qualificação que favoreceu ao bom direcionamento desse trabalho.

RESUMO

Esta presente pesquisa estabelece um estado da arte sobre práticas pedagógicas na educação infantil, tendo por objetivo mapear a produção científica do tema a partir de um recorte teórico e temporal dos últimos 10 anos (2006 a 2016), para isso utilizou-se as plataformas online do IBICT, Anped e SBPC. A problematização da pesquisa propõe uma análise e discussão sobre o distanciamento entre o que conhece teoricamente sobre práticas pedagógicas na educação infantil e as suas várias formas de acontecerem no contexto educativo. Para que esse trabalho possa atender ao que se preconiza sobre coerência teórica seus estudos estão voltados para a abordagem sócio histórica fundamentada nos estudos de Bakhtin (1993) e Vygotsky (2005). Como resultados a pesquisa revelou que o discurso sobre práticas pedagógicas está fortemente atrelado ao discurso sobre currículo e formação continuada, bem como o desenvolvimento de práticas docentes coerentes com o que vem sendo direcionando nos documentos oficiais.

Palavras – chaves: Infância, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This present research establishes a state of the art about pedagogical practices in early childhood education, with the objective of mapping and discussing the scientific production of the theme based on a theoretical and temporal cut of the last 10 years (2006 to 2016). IBICT online platforms, Anped and SBPC. The research problematization proposes an analysis and discussion about the distance between what is theoretically known about pedagogical practices in early childhood education and its various ways of occurring in the educational context. In order for this work to be able to respond to what is advocated on theoretical coherence, its studies are focused on the socio-historical approach based on the studies of Bakhtin (1993) and Vygotsky (2005). As a result the research revealed that the discourse on pedagogical practices is strongly linked to discourse about curriculum and continuing education, as well as the development of teaching practices consistent with what is being addressed in the official documents.

Key words: Childhood, Child education, Pedagogical Practices

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação no Brasil

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Municipal

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUML – Centro Universitário Moura Lacerda

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

CMDCA – Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FAETC – Universidade Corporativa

FFP – Faculdade de Formação de professores

GT – Grupo de Trabalho

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e tecnologia

MEC – Ministério da Educação

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROINFANCIA – Programa destinado pelo governo federal a prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RCNEI – Referencial curricular nacional para a Educação Infantil

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UEB – Unidade de Educação básica

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira do Sul

UFJF - Universidade Federal de juiz de Fora

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União Nacional do dirigentes em Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro I:</u> Documentos oficiais de 2006 a 2016.....	55
<u>Quadro II:</u> Brinquedos e brincadeiras de creches – Módulos	71
<u>Quadro III:</u> Teses e dissertações encontradas no IBICT com os descritores Educação Infantil e Práticas Pedagógicas	80
<u>Quadro IV:</u> Artigos publicados no GT 07 dos anais da ANPED de 2006 a 2016 .	93
<u>Quadro V:</u> Trabalhos selecionados nos bancos de dados da SBPC	103
<u>Quadro VI:</u> Teses e dissertações encontradas no IBICT sobre o tema Práticas pedagógicas	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE .	20
--	----

CAPÍTULO II

2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	29
---	----

2.1 Estado da arte	29	2.2 Como realizar uma pesquisa estado da arte ...	32
--------------------------	----	---	----

2.3 Fontes selecionadas	34
-------------------------------	----

2.3.1 IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia ...	34
--	----

2.3.2 Anais de Eventos – ANPED E SBP	37
--	----

2.3.3 Documentos Oficiais	40
---------------------------------	----

2.4 Critérios para Realização da Pesquisa Estado da Arte	41
--	----

2.4.1 Tempo	42
-------------------	----

2.4.2 Referencial Teórica	42
---------------------------------	----

2.5 Utilização de Palavras-chaves	45
---	----

2.6 Produção e Análise dos Dados	46
--	----

CAPÍTULO III

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS LDBN 9394/96: UM PERCURSO HISTÓRICO	47
--	----

3.1 Documentos Precursores à LDBN 9394/96	48
---	----

3.1.2 Os Documentos Oficiais Pós LDBN 9394/96	53
---	----

CAPÍTULO IV

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS BANCOS DE DADOS DO IBICT, ANPED E SBPC	76
4.1 A Pesquisa no IBICT – Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia	77
4.1.2 Análise e Discussão da Prática Pedagógica nos Trabalhos Identificados	81
4.2 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Os Achados da ANPED	91
4.2.1 Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 06 Anos	92
4.2.2 Análise das Práticas Desenvolvidas com Crianças de 0 a 06 anos	99
4.3 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: as Contribuições da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência	101
5. CONSIDERAÇÕES	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE.....	117

INTRODUÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE VEM SENDO PRODUZIDO SOBRE O TEMA

Pode-se dizer que a história da criança nos seus primeiros anos de vida, bem como da educação infantil é registrada a partir de uma visão adultocêntrica que desconsidera as análises das crianças. Durante muito tempo as crianças foram consideradas seres incompletos, eram vistas como “infans”¹, ou seja, aquele que não fala e portanto, não pode se expressar e essa falta de voz das crianças é característica marcante da própria história da infância que foi escrita e narrada sob a voz do adulto que determinava todas as ações das crianças sob uma visão adultocêntrica como apontam os estudos de autores como: Sodré (2006; 2007), Sarmiento (2005), Corsaro, (2011), Kramer (2011), dentre outros.

Por essa razão, falar sobre práticas pedagógicas dentro do campo da educação infantil se constitui uma tarefa bastante complexa devido à educação infantil se configurar uma área de estudo que só ganhou visibilidade no Brasil em meados do século XX, com a LDB 9394/96, ao preconizar que a educação deve começar a partir dos primeiros anos de vida. Em seu Art. 29 insere a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como complementar a ação da família e da comunidade. Mais adiante, no Art. 30, estabelece que a educação infantil seja oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Essa lei norteou todos os documentos oficiais que posteriormente foram criados, dentre os quais podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que se propôs a orientar o desenvolvimento das

¹ Do latim e com o significado que não fala.

práticas pedagógicas da educação infantil, além definir as competências necessárias ao educador da infância. De acordo esse documento, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e o educador que trabalha com crianças precisa ser um profissional, cujas concepções precisam acompanhar esses novos paradigmas de criança, infância e educação infantil que vêm sendo reformulados. Orienta que o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que incluem desde os cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Essa polivalência do educador da educação infantil tem como ponto de partida a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar. O educador da infância passa a ser preconizado como um profissional apto a analisar todas as peculiaridades das crianças, pois só assim será capaz de desenvolver práticas que promovam a expansão da cultura infantil e a afirmação, cada vez maior, da identidade da infância de cada criança.

Observa-se que a educação infantil demorou muito tempo para ser aceita como uma etapa da educação e a inserção dessa modalidade educativa como primeira etapa da educação básica representa um marco histórico de grande relevância, pois conclamam investimentos material, financeiro e intelectual, com profissionais aptos ao desenvolvimento do trabalho com crianças, sendo garantido na mesma LDB 9394/96 políticas de formação continuada no artigo que trata dos profissionais da educação. Mas, se faz importante salientar que essa conquista expressa na lei veio através de um longo processo de luta das mães trabalhadoras, famílias, movimentos sociais e diversas pesquisas que foram realizadas para desvelar a infância e contribuir para rever as concepções de criança, infância e, conseqüentemente, de educação infantil, que foram se formando nas últimas décadas.

Do ponto de vista histórico, a educação das crianças, durante séculos, sempre esteve sob a responsabilidade da família, porque era no convívio familiar que elas participavam das tradições e aprendiam as normas de conduta. Paschoal e Machado (2009) relatam que a criação das creches foi impulsionada pelo movimento das mães operárias dos séculos XVIII e XIX, que não tinham com quem deixar seus

filhos e forçaram a criação das primeiras creches populares para dar condições ao trabalho feminino nas fábricas. Sem o objetivo de aprofundar o discurso sobre essas instituições, é necessário destacar que essas creches eram locais onde as famílias “**deixavam**”² as crianças, voltados apenas à guarda e ao assistencialismo, características ainda tão presentes no atendimento às crianças na atualidade, pois, mesmo após promulgação da lei e dos documentos oficiais que posteriormente foram criados, observa-se que ainda existe um grande descompasso entre o discurso e a realidade vivenciada no cotidiano de muitas instituições voltadas para os primeiros anos de vida das crianças, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico dessas instituições. Prosseguindo em suas análises, Paschoal e Machado afirmam que ainda encontramos a escolarização tradicional em grande parte das escolas, com o trabalho centrado no professor; carteiras enfileiradas, espaços inadequados, ausência do lúdico, de atividades corporais, do trabalho com diferentes formas de expressão; caracterizando uma ênfase no aspecto cognitivo, principalmente em atividades de alfabetização.

De acordo com as autoras supracitadas a qualidade do trabalho pedagógico com a criança pequena está intrinsecamente relacionada à formação e à qualificação dos profissionais da área, tendo em vista que um dos maiores desafios encontrados na configuração curricular dos cursos que formam professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre o perfil profissional docente para educação infantil. Kishimoto (2002, p.108) destaca que a crítica mais comum está na natureza disciplinar do currículo, por serem os conteúdos organizados em campos disciplinares, dificultando a compreensão de que a criança aprende de forma integrada. Por outro lado, é importante lembrar que, muitas vezes, mesmo com o diploma de nível superior a prática pedagógica nem sempre traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis para a docência na Educação Infantil.

No Brasil, os profissionais que atuam na educação infantil são os que possuem menor escolaridade, havendo ainda aqueles que não têm sequer a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96³. No entanto, como forma de intervenção nessa realidade, o MEC vem ofertando três importantes

² Grifo nosso.

³Resumo técnico do censo da educação básica 2013 encontrado em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

programas: O Proinfância, programa instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, cujo principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, com vistas a garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública; O Proinfantil, que é um Programa de Formação Inicial ofertado pelo Governo Federal aos Professores em Exercício na Educação Infantil. É um curso a distância, com duração de dois anos em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Podem participar professores da rede pública, assim como aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não); e o curso de Especialização em Educação Infantil (*Lato Sensu*) destinado a professores de creches e pré-escolas. Esse curso está entre as ações de formação definidas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) e se insere no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Magistério da Educação Básica, estruturando-se sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Secretarias Municipais de Educação. Vale ressaltar que todos esses programas se encontram suspensos pelo Governo até a presente data.

Como profissional da educação infantil atuo nessa etapa da educação desde o ano de 2008, quando fui aprovada em concurso público para trabalhar como coordenadora pedagógica em uma Prefeitura Municipal no Estado da Bahia e, no ano de 2011, tive o privilégio de participar da primeira turma do curso de Especialização em Educação Infantil promovido na Bahia pela parceria MEC/UFBA. Posteriormente, ingressei nas palestras e oficinas promovidas pelo Proinfância e, mesmo com formação específica na área e no empenho por uma educação infantil de qualidade, por diversas vezes me deparei com situações conflitantes que me fizeram refletir sobre a minha própria prática e as práticas das docentes com as quais trabalhava. Constatei que, mesmo incentivando práticas lúdicas que favorecessem o desenvolvimento das crianças e sendo o quadro docente dessa

instituição composto por profissionais graduadas e pós-graduadas em educação, percebia que em muitos momentos, ainda existia uma enorme dissonância entre o discurso teórico e as práticas que estavam sendo desenvolvidas. Evidenciava que: por mais que haja disponibilidade e acesso à literatura nessa área, essa discussão não atingia as necessidades das professoras, e poucas eram as docentes que realmente se sentiam seguras e críticas quanto ao significado da prática pedagógica para o desenvolvimento do seu trabalho.

Como exemplos, posso ilustrar que ao atuar como Coordenadora Pedagógica percebia nos debates e nas análises das atuações das docentes que elas tinham enorme dificuldade em considerar a criança pequena como um ser apto a participar das decisões sobre as atividades que realizam no contexto das instituições nas quais estão inseridas e que, apesar dos estudos sobre o brincar na Educação Infantil, estas atividades só estavam presentes nos intervalos do recreio. Por conseguinte, foi possível constatar, em diferentes momentos do fazer pedagógico destas professoras, a distância entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas.

Foi esta inquietação que desencadeou e edificou ações no propósito de desenvolver uma pesquisa do estado da arte sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, com vistas a delinear a produção científica do tema a partir de um recorte temporal (últimos 10 anos) e teórico. De acordo com Norma Ferreira (2002) os trabalhos de pesquisa denominados estado da arte constituem-se em inventários descritivos, cujo principal objetivo é o de criar um quadro panorâmico das pesquisas realizadas em torno de temas específicos. Essa pesquisa se propõe a investigar o distanciamento entre o que se conhece teoricamente sobre práticas pedagógicas na educação infantil e as suas várias formas de expressão no contexto educativo.

Reconhecendo que não se pode refletir sobre a atuação docente fora do contexto social, cultural e político em que as instituições de educação infantil estão inseridas, este trabalho possui como vertente teórica os estudos da teoria sociohistórica que possibilita uma análise de diferentes aspectos do processo de desenvolvimento humano e, por consequência, a prática docente também se inclui como um dos fatores que contribuem para este processo, uma vez que os professores, assim como as crianças, também são sujeitos sociais em desenvolvimento. No curso da história, educação e sociedade caminham juntas,

como já foi explicitado por Marx e Engels (1993) quando tratava da potencialidade do sistema capitalista para a produção e para a miséria. O autor descrevia crianças que iniciavam suas atividades de madrugada e findavam por voltada das 23 horas, experienciando privações, conforme descreve em sua obra: “[...] seus membros definham, sua estrutura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha torpor pétreo, horripilantes de se contemplar” (MARX, 1994, p. 276). Demonstram, assim, que historicamente o processo de educação dos seres humanos vem ocorrendo de diferentes modos de acordo com o modo de produção e reprodução da vida de cada época. A partir dessa premissa podemos afirmar que Marx propõe uma prática educacional transformadora, em que a escola tem por função primordial desvelar todas as relações sociais, quer seja de dominação e/ou exploração, estabelecidas pelo capitalismo no cerne da sociedade, confrontando o sujeito com a sua realidade. Esse embate visa diluir as relações de dominação existentes na sociedade capitalista, promovendo assim uma educação mais libertadora e humanista.

Para se cumprir o que se preconiza em termos de coerência teórica esta pesquisa se fundamenta nos estudos de Bakhtin (1993) e Vygotsky (2005) que enfatizam a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, dentro do viés social onde predomina uma relação entre sujeitos, portanto dialógica. Para Vygotsky a educação deve ser pautada na humanização dos sujeitos, pois, assim como Marx, não se transforma a sociedade sem antes modificar as relações entre os sujeitos.

Retomando a metodologia estado da arte, buscaremos possibilitar uma visão geral sobre o que vem sendo produzido na área. Para isso utilizaremos os principais sites de pesquisa online do Brasil, por considerar a tecnologia digital como a maior difusora da produção científica na atualidade. Antes de adentrar neste universo de artigos, dissertações e teses, se faz relevante a discussão sobre o conceito de prática pedagógica, por perceber que esta é uma definição ainda muito controversa para docentes e teóricos da área, apesar dos documentos oficiais já sinalizarem para essas práticas. Por conseguinte, no primeiro capítulo procuraremos discorrer sobre o tema em estudo, a prática pedagógica, com vistas a colocar em evidência a sua abrangência, bem como sinalizar diferentes palavras-chave que podem contribuir para o processo de identificação de textos sobre o tema.

No segundo capítulo buscamos definir o que vem a ser uma pesquisa que se constitui como o estado da arte, explicamos como a desenvolvemos, apresentamos os critérios estabelecidos para a realização dessa pesquisa, além das diferentes fontes que foram pesquisadas. Trata-se, portanto, de um capítulo metodológico que se propõe a definir e descrever todas as atividades e recursos utilizados pelo estudo.

Apresentamos no estudo mais dois capítulos, sendo que no terceiro capítulo estamos voltados para um levantamento junto aos documentos oficiais, dos últimos 10 anos, com o propósito de descrever e discutir o que apontam sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, no propósito de discorrer sobre o que preconizam sobre o tema em estudo.

No capítulo quarto descrevemos as contribuições de cada uma das fontes consultadas, separadamente, apresentadas como os resultados e as discussões que os estudos identificados em cada fonte propiciaram. Ao final apontamos as considerações finais elaboradas a partir do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Em busca de uma definição para práticas pedagógicas, analisaremos inicialmente a palavra prática, cuja definição que, comumente, encontramos no dicionário⁴ é a de que essa palavra significa ato ou efeito de praticar, maneira habitual de proceder. Dessa forma, a prática se configura como uma ação, pois é no agir que a prática se consolida estreitamente atrelada a uma regra, um costume. Como forma de libertação desse sentido corrente no uso do termo, Vazquez (1977) sustenta a ideia de práxis como sendo uma atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho e na criação artística ou como práxis, adequada a fins específicos. A práxis é uma atividade que deve ser direcionada. Por isso "[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (VÁZQUEZ, 1977, p. 219). Nesse sentido, o autor aponta que existem níveis para a prática humana e, de acordo com o nível, destaca a presença de práticas do tipo criadoras ou práticas reiterativas/imitativas. A prática criadora é aquela que o indivíduo desenvolve de forma intencional, visando transformar uma determinada realidade. Essa prática retira o sujeito da zona de conforto, pois o homem não vive em um constante estado criador, simplesmente cria para adapta-se a novas situações ou por necessidades. No caso da prática reiterativas/imitativas que se situa em um nível inferior à criadora, acontece o oposto, o sujeito não produz reflexões sobre a atividade que realiza, fazendo repetidas vezes e de forma mecânica, o fazer se resume a imitar ações anteriormente realizadas.

Trazendo essa discussão para o campo educacional podemos dizer que não existe um único conceito de prática pedagógica e sua definição dependerá da concepção que o professor tem sobre seu próprio trabalho. Essa concepção de prática repetitiva defendida por Vázquez (1977) está facilmente perceptível no decorrer da história da educação, haja vistas que a prática educativa sempre

⁴ Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

oscilava de acordo a tendência pedagógica do momento e muitos professores se apropriavam dessas técnicas/teorias para reproduzi-las em sala de aula, sem maiores reflexões sobre suas ações. Porém, esses profissionais esqueciam de que o ensino não pode ser reduzido ao simples ato de transmissão de saberes e para exercer com autonomia e proficiência o processo educacional, o professor precisa compreender o papel reflexivo e a responsabilidade que lhe cabe neste trabalho.

Necessita também estar apto a analisar o impacto que este trabalho acarreta na vida dos seus alunos. Assim como Marx, Vazquez acredita que o mundo não muda apenas pela prática, ou pela simples aplicabilidade de teorias, mas se torna indispensável a íntima relação desses fatores que só se consegue através da práxis. É certo que existem diferenças específicas que caracterizam teoria e prática, pois nem sempre a prática torna-se teórica e tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: as vezes a teoria adianta-se a prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. Para que a práxis realmente aconteça a prática precisa dialogar com a teoria, nesse caso o autor afirma que a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (Vazquez, 1977, p.117). Portanto, Sanchez Vázquez define práxis como uma atividade prática que se elabora e reelabora, transmuta realidades e situações e partindo de uma concepção Marxista, também se apresenta como transformadora da sociedade. Para esse autor a práxis é uma atividade complexa que revela conhecimentos teóricos que fundamentam as práticas. A práxis é mais que prática, porque está para além do saber fazer imbricados nas práticas habituais, que implica pouca reflexão sobre o que está sendo feito. Sendo assim o conceito de prática discutido nesse trabalho remete à conceitualização de práxis defendida por Vazquez.

Gimeno Sacristán (1999) define prática pedagógica como “uma ação do professor no espaço de sala de aula”, e, para tanto, o professor precisa analisar, com o auxílio das teorias, suas ações educativas. Muitos autores discutem sobre práticas pedagógicas, dentre esses, podemos citar Sacristán (1999), Veiga (1992), Pimenta (2005), Caldeira e Zaidan (2010), entre outros. Esses estudos têm apontado para a necessidade de reflexões dos professores sobre seu fazer pedagógico e o reconhecimento dos aspectos epistemológicos das práticas

educativas, entretanto nem sempre o professor desempenha sua prática pedagógica, tendo plena consciência quanto à natureza desse trabalho.

Durante muito tempo o(a) professor(a) foi visto como um profissional passivo, difusor de ideias incontestadas, cuja função era apenas repassar os conhecimentos historicamente acumulados aos seus alunos, sem se preocupar com a prática desenvolvida, nem com a aprendizagem dos mesmos. Muitos docentes realizam a atividade de forma mecânica, reproduzindo práticas ultrapassadas ou repetidas ao longo dos anos e fora da realidade dos alunos, resumindo a organização de seu trabalho ao preenchimento de fichas e formulários. Tal comportamento se apresenta motivado pela herança cultural da racionalidade técnica que, de acordo com Fávero (2010) foi responsável por separar teoria e prática no decorrer da história da educação.

Segundo Fávero (2010), do ponto de vista da racionalidade técnica herdada do positivismo, o professor é apenas o executor de teorias, técnicas científicas e programas elaborados por “especialistas”, que devem ser aplicados rigorosamente na resolução de problemas na prática educativa, ou seja, a técnica soluciona os problemas da prática. Para contrapor essa racionalidade técnico-instrumental surge a racionalidade crítica, através da constatação de que o trabalho docente não pode ser resumido a um conjunto de “técnicas para adestramento” de alunos e professores (FÁVERO, 2010) Para o autor, o conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos como reação à concepção tecnicista de professor. Por meio da reflexão, o professor transforma a realidade e ganha domínio sobre ela através do dialogo que mantém com esse o novo contexto.

Observa-se que, nesse modelo, a prática docente é valorizada e ganha movimento através do currículo, pois será o lugar da construção do pensamento prático e reflexivo na e sobre a ação de ensinar. Para Sacristán (2000 p. 15) o discurso sobre práticas pedagógicas não pode ser separado do discurso sobre currículo, pois entende currículo como uma construção cultural organizadora de todas as práticas educativas que se configuram por todos os contextos que se insere, inclusive à prática pedagógica de ensino, não se restringindo a ela, mas englobando.

De acordo com Schön (2000) as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que mobilizam: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre no momento da prática, durante o desenrolar dos acontecimentos; a segunda é o refletir sobre o ocorrido, já com certo distanciamento dos fatos; e a terceira, é a reflexão orientada para a ação futura, ou seja, uma reflexão proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras. Schön revela nesses conceitos noções fundamentais para o processo de reflexão e destaca uma forte valorização da prática na formação dos profissionais. Porém, trata-se de uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza e indefinição. Observa-se que a proposta de formação profissional formulada por Schön salienta o aspecto prático como fonte de conhecimento, por meio da reflexão e da experimentação. Para Schön, a reflexão a partir de situações práticas é a via possível para um profissional se sentir capaz de solucionar os desafios da sua profissão. As ideias de Schon foram apropriadas e difundidas em muitos países, inclusive no Brasil, porém, muitos autores (ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002) alertam para esvaziamento desse conceito no campo da educacional que não contempla uma formação para reflexão, principalmente nas instituições de ensino superior que insistem em separar teoria e prática.

O termo reflexão, segundo o dicionário Aurélio significa "ato ou efeito de refletir(-se)", desse modo, refletir condiciona uma ação que implica a retomada do que foi praticado, contribuindo para uma reformulação de conceitos objetivando corrigir ações que deram errado e reforçar as que deram certo. A prática reflexiva, além de fornecer subsídios ao professor e orientar sua práxis no espaço/tempo do seu fazer pedagógico, possibilita a transformação de si, do outro (educando) e do espaço educativo do qual faz parte. O exercício reflexivo voltado para a prática educativa possibilita um novo olhar sobre o trabalho docente e desperta novas perspectivas para a melhoria desse trabalho, pois a concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática promove uma série de mudanças no perfil do professor que, através do pensamento crítico, será capaz de reformular conceitos, contestar conhecimentos, incentivar a participação ativa dos alunos, dentre outras possibilidades, desmistificando assim a concepção de que o professor é um mero

transmissor de conhecimentos. Um dos grandes desafios da atividade docente na atualidade é rediscutir a ideia de um modelo único de ensino, pois nada está pronto e o professor precisa estar aberto aos novos conhecimentos que circulam pela sociedade e para isso necessita inovar e criar novas estratégias de aprendizagem, sempre. Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica se apresenta como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização.

Isso nos mostra que a prática pedagógica está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade, e mesmo o professor sendo o responsável pelas ações pedagógicas, sua autonomia deve ser sempre relativizada. A atuação do professor é influenciada pela realidade dos seus alunos e alunas, pelas proposições dos documentos oficiais, pelos técnicos e gestores de cada etapa do processo educacional. Dessa forma, os contextos onde predominam as relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem precisam ser levados em conta e a teoria precisa estar em diálogo constante com a prática educativa, pois o encontro dessas duas dimensões, teoria e prática, é essencial quando se pensa em uma educação de qualidade. A visão unilateral da ação pedagógica desconsidera a dimensão social da prática educativa e com isso ignora outras formas de saber que têm importante contribuição a dar na constituição do aluno como sujeito, pessoa humana e cidadão.

A prática pedagógica precisa ser vista a partir de uma lógica que dê conta de pensar o ser humano na sua totalidade e na sua singularidade. Isto significa conceber as pessoas e suas práticas – dentre elas a educativa – sem dicotimizá-las. Implica, portanto, em entender que a subjetividade, para existir, supõe a coletividade e o social; em buscar subsídios para ter uma visão histórica, sem excluir o particular e o específico. Consiste também em construir uma abordagem interdisciplinar, que não seja apenas a justaposição de perspectivas teóricas diversas, mas um compromisso com todo contexto no qual professor e alunos estão inseridos. Nessa perspectiva do entendimento de prática pedagógica, enquanto prática social, as considerações de Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) só vêm

corroborar, dentro de uma literatura mais atualizada com as proposições de Veiga, quando afirmam que:

A prática pedagógica é entendida como uma prática social, complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos, e de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor, aluno, conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola, suas experiências e formação e também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo, ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e as condições locais.

A prática pedagógica nessa perspectiva ganha movimento e dinamicidade, pois se relaciona com todo contexto escolar. As ações dos professores não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais, crenças, valores e expectativas, mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que influenciam o cotidiano da escola e, conseqüentemente, as práticas dos professores. No contexto das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor. Segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIFF, 2002; p.54).

Nesse caso, compreende-se que o saber docente não é originário de algo específico, ele é localizado apenas no campo teórico e acessível apenas a um grupo restrito de “especialistas”, com este pressuposto os saberes originários da prática passam a ganhar relevância. Tardif (2000) ainda destaca a existência de quatro

tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais originários do seu campo de atuação, que é a sala. Observa-se, nessa perspectiva, que o saber docente não se limita apenas à grade curricular, que determina o que deve ou não ser ensinado, nem tão pouco ao preenchimento de formulários para cumprir questões burocráticas, mas se configura em um mosaico de saberes em que todos os aspectos são considerados e transitam por diferentes espaços/tempos.

O que se pretende mostrar é que, apesar do professor ser o principal agente executor das práticas pedagógicas, essas não estão apenas centradas nele. O posicionamento crítico e criativo do aluno é o termômetro que indica o sucesso ou fracasso de tais práticas, caso contrário não cumprirá sua função pedagógica e nem tão pouco atingirá dimensão social do trabalho docente que é a ação do aluno para além da escola Para Machado (2005, p. 128):

A atividade que exclui a participação ativa do estudante é um equívoco pedagógico. Por exemplo, se vamos utilizar a assistência de um filme em sala de aula, como prática pedagógica, esta atividade precisa trazer objetivos bem claros e pertinentes à proposta de ensino-aprendizagem do professor. Estes objetivos precisam ser levados ao conhecimento dos estudantes. O professor deve apontar os recortes que percebeu no filme compatíveis com as ideias que quer trabalhar. O filme precisa ser bem explorado e as relações encontradas apontadas com clareza e sistematização. E, finalmente, o professor precisa analisar as conexões que os alunos encontraram e incluí-las na continuidade de seu planejamento. Do contrário será apenas entretenimento e preenchimento de tempo de aula e não se constitui em prática pedagógica, pois esta deve ser intencional.

Portanto, o fazer pedagógico do professor deve ser uma ação carregada de intencionalidade e, para isso, o professor precisa ser um profissional que tenha clareza sobre as perspectivas teóricas para solucionar os obstáculos provenientes do seu ambiente de trabalho através do estudo, da reflexão e do contato com novas concepções educacionais que servirão de suporte ao educador para responder às demandas que os contextos lhes apresentam. Por ser uma prática intencional, as questões referentes à subjetividade humana também devem estar presentes.

Rios (2008) salienta que o trabalho pedagógico comprometido com a transformação social respalda-se na ética e implica o envolvimento de princípios éticos como a justiça, solidariedade e respeito. A autora ainda ressalta que esta *dimensão ética* deve articula-se com a *dimensão técnica* (domínio dos saberes); a *dimensão estética* (sensibilidade na relação pedagógica); e a *dimensão política* (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres). Argumenta que o professor não ensina apenas as disciplinas; sua atitude, seus gestos ou posicionamentos diante de determinado fato e situações também doutrinam, pois, ao ensinar uma disciplina, ele não está a ensinar somente determinados conteúdos, mas modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Por essa razão, a autora indica que o trabalho pedagógico não pode perder de vista os princípios éticos inerentes às experiências de aprendizagem no contexto escolar.

Considerando a criança como um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento o educador da infância deve estimular as interações entre a criança e seu meio, para isso, muitos elementos podem ser considerados, como: a linguagem, o universo simbólico, a ludicidade e outros fatores da cultura humana. Oliveira (2011) diz que o professor deve alimentar a criatividade e a análise, propondo às crianças questões que as ajudem a consolidar as referências que possuem e a construir hipóteses. Dessa forma, as interações construídas entre crianças e professor/a levam, não apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e, por via de consequência a uma identidade pessoal. Oliveira (2011) argumenta, também, que a proposta pedagógica da educação infantil deva contemplar múltiplas linguagens e não só a linguagem verbal como vem ocorrendo a décadas na educação da infância. Nessa perspectiva o professor precisa oportunizar diferentes situações de aprendizagem, com vistas a que cada criança possa explorar e compreender o mundo que cerca por diferentes ângulos.

O educador da educação infantil precisa entender as singularidades das crianças enxergando-as como integrante de um contexto cultural, pois estão imersas em um conjunto de relações e processos sociais e a escola é a instituição que pode auxiliar no desenvolvimento das crianças e, por essa razão, deve proporcionar aos alunos

uma interação entre o ensino e suas concepções de mundo para que a aprendizagem se torne efetiva. Portanto, a ação pedagógica deve estar em consonância com as reais necessidades dos pequenos e, para isso, o professor da educação infantil precisa enxergar seus alunos como crianças, pois só assim será capaz de desenvolver práticas que promovam a expansão da cultura infantil e a afirmação, cada vez maior, da identidade da infância.

Concluimos então que a conceituação de prática pedagógica não está apenas em uma única perspectiva, mas pode-se dizer que implica o entrecruzamento de teoria e prática em processo dialógico na ação reflexiva do professor, pois por meio de uma ação consciente ele vai aprendendo a transformar sua práxis dentro e fora da sala. Para que isso aconteça, os docentes precisam perceber-se dialeticamente como sujeitos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados pelas contingências da profissão, superando assim a visão da prática pedagógica como a ação de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo. Como se pode ver, as discussões teóricas sobre as práticas pedagógicas indicam que o tema tem sido estudado no propósito de ampliar a sua dimensão ou abrangência e os estudos que abordam esta temática estão voltados para a ação pedagógica e os saberes docentes na análise da relação professor aluno ou no papel do professor no processo educacional. Como se pode ver, neste parágrafo final procuramos sublinhar as expressões utilizadas pelos diferentes autores estudados sobre a relação que se estabelece no processo educacional entre professores e alunos. Desse modo, procuramos encontrar as palavras-chave ou descritores que podem ser utilizados pelos autores nos seus relatos de estudos voltados para a temática desta pesquisa.

CAPÍTULO II

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

2.1 ESTADO DA ARTE

O mundo atual está cada vez mais global e interdependente, marcado pela incisiva presença das tecnologias nas ações diárias dos sujeitos. Com o advento dos novos meios de comunicação, e em especial da internet, se tornou possível a realização de determinadas ações que há algum tempo atrás pareceria impossível como, por exemplo, conversar em tempo real com alguém que estivesse a milhares de quilômetros de distância ou do outro lado do mundo, mas, no entanto, hoje isso não só é possível como é extremamente comum. Inclusive, de qualquer lugar em que se esteja conectado à internet, é possível obter informações do mundo inteiro, conferir a umidade do ar ou a programação cultural de qualquer cidade do planeta. Bauman (2008, p. 08) destaca que os sites de “rede social” se espalham à velocidade de uma “infecção virulenta ao extremo”, com isso percebe-se que a internet ganha cada vez mais espaço, mais utilidades, como armazenar e repassar informações, como vídeos, imagens, textos, músicas, além de ser uma das mais rápidas e eficientes fontes de pesquisa, se tornando uma ferramenta de estudo e busca pelo conhecimento. É importante também sabermos avaliar a qualidade e a veracidade das informações que são transmitidas em rede, já que nem todas provem de fontes confiáveis.

De acordo com Castells (2003, p. 8): “a internet tornou-se a alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade de rede. A internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a interação de muitas pessoas em escala global”. A internet tornou-se a grande protagonista desses novos tempos, pois permite a interlocução entre os diferentes povos, nos mais diversos lugares do planeta com uma facilidade que nenhum outro mensageiro jamais teve, não existem barreiras que não possa ser transposta pela informação. A mensagem é enviada instantaneamente, esteja o sujeito onde estiver e dessa forma, a informação está ao alcance de todos.

Por ter se tornado uma grande difusora da informação na contemporaneidade, a internet passou a ter relevante papel no meio educacional, em todos os níveis, modalidades e para todo o público, sejam alunos ou docentes, todos usufruem dessa facilidade. Acredito que o meio acadêmico tenha sido um dos mais beneficiados pela possibilidade de exposição da produção científica. Nesse caso, a internet torna-se a principal aliada da ciência. No entanto, uma das consequências dessa facilidade de comunicação é a grande quantidade de informação disponível, que se tornou avassaladora e por essa razão se justifica a necessidade das pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento que busca realizar um levantamento da produção científica acerca do que se pretende estudar.

Considera-se esse tipo de pesquisa uma das partes mais relevantes de uma produção científica, pois promove uma visão panorâmica sobre um determinado assunto, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias, além de contribuir com a melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas. Observa-se que, na perspectiva de Salomon, esse tipo de pesquisa consiste em uma atividade árdua por ser crítica e reflexiva, desde que alguns cuidados sejam tomados, como: não copiar literalmente informações geradas por outros autores; não citar os mesmos através da referência; também não se deve iniciar um processo de transcrição de dados sem uma reflexão, sem relacioná-los com a temática desenvolvida, com vistas a interagir com o autor para a construção de um novo texto.

Sendo assim, podemos afirmar que o estado da arte tem como objetivo detalhar os caminhos da pesquisa sobre determinado assunto, no propósito de descrever e analisar a evolução desse estudo, o que permite constatar o que vai sendo alterado e o que permanece nesse processo e, por via de consequência, viabiliza a produção de novos conhecimentos, por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido. Corroborando com essa constatação Haddad (2002, p. 05) define os estudos do tipo estado da arte como:

Um estudo que permite um recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Na perspectiva de Haddad o estado da arte tem sua relevância porque busca compreender o conhecimento sistematizado sobre determinado tema, na medida em que permite condensar a produção científica dentro de um recorte temporal. Porém, esse autor sinaliza também que uma das dificuldades desse tipo de pesquisa é o acesso a esses dados em tempo real, já que a produção do conhecimento sobre determinado assunto e o volume de informações é crescente. O armazenamento de informações em bancos de dados colabora, mas nem sempre esses bancos de teses e dissertações encontram-se atualizados e disponíveis online, mas, mesmo com esse entrave a publicação online ainda é a grande parceira para esse tipo de pesquisa porque coloca a produção ao alcance do pesquisador.

Outro autor que traz importante contribuição para o entendimento do conceito sobre o estado da arte é Messina (1998), que apesar de suas ideias terem sido formuladas há algum de tempo atrás, ainda se encontram bastante atuais. Para a autora:

um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento (Messina, 1998 p. 01).

Essa contribuição com a teoria e a prática, argumentada por Messina, refere-se à possibilidade do aporte teórico levantado pela pesquisa em dialogar com a prática e apontar restrições e possibilidades sobre o campo que move a pesquisa. Nota-se que, para Messina, o interesse por essas pesquisas deriva da abrangência desses estudos para mostrar os caminhos que vêm sendo tomados dentro de um determinado enfoque e aspectos que são abordados em detrimento de outros.

Como se pode perceber pelas definições dos autores supracitados, a difusão das pesquisas do tipo estado da arte é de extrema relevância neste tempo de intensas produções científicas, principalmente em educação infantil, por se constituir um campo de estudo que só ganhou visibilidade nas últimas décadas do século passado. Muitos foram os estudos realizados na tentativa de compreendê-la e explicá-la, portanto, houve uma proliferação de pesquisas, teses, artigos, enfim, toda

uma produção científica voltada para esta estratégia de análise do desenvolvimento do conhecimento. Esta intensificação de publicações predispõe a necessidade de um balanço que desvende e examine o conhecimento já elaborado, aponte os enfoques, os aspectos mais abordados nos temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Através do estado da arte é possível verificar quais temas são mais abordados dentro da educação infantil; como têm sido tratados; as abordagens metodológicas empregadas; sua relevância para educação básica e as contribuições destas publicações para esse campo do conhecimento, além de outros aspectos. Esse mapeamento contribuirá de forma significativa para ampliar, com maior profundidade, o discurso sobre educação infantil, principalmente os impactos de toda essa produção teórica na prática pedagógica do professor, que é onde desemboca todo discurso teórico, pois, como já foi discutido no capítulo anterior, não existe teoria sem prática e vice-versa.

2.2 COMO REALIZAR UMA PESQUISA ESTADO DA ARTE

As pesquisas estado da arte têm auferido cada vez mais projeção no país, pois esses estudos já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido numa determinada área do conhecimento. Porém, se faz necessário destacar que as pesquisas denominadas “estado da arte”, recebem essa nomenclatura quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Para se realizar um “estado da arte” sobre “Práticas pedagógicas de Professores da educação infantil no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de teses e dissertações; são necessários também estudos sobre as produções em congressos na área, anais de eventos, leituras sobre as publicações em periódicos e etc. Desse modo, teremos melhor condições de acompanhar os estudos que estão sendo concluídos, haja vista que os estudos mais frequentes são dos congressos e eventos científicos.

As pesquisas que se concentram apenas em uma ou duas fontes de publicações sobre o tema estudado vêm sendo denominadas de “estado do conhecimento”, pois para se constituírem como estado da arte do tema abordado necessita ser

pesquisado em diversas fontes para se garantir a amplitude de enfoques. Slong (2004) aponta como justificativa para a elaboração das pesquisas do tipo estado da arte o aspecto quantitativo (o crescimento numérico) e um importante aspecto qualitativo (a diversidade de enfoques) da produção do conhecimento.

A realização de pesquisas estado da arte, além de relevante, é bastante complexa, por não envolver sujeitos a ser a serem pesquisados, não isenta o pesquisador de uma postura ética em relação ao que será estudado. Ao se realizar uma pesquisa com esta conotação algumas características devem ser consideradas, como o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos porque permitem perceber as diferentes concepções sociais, políticas e econômicas de cada época. Outro fator preponderante nessas pesquisas é o recorte temático bem elaborado, pois serve para delimitar o que se busca estudar em meio a vastidão de publicações relacionadas ao tema. A escolha das fontes em que serão realizados os levantamentos também deve ser muito criteriosa por garantir a veracidade das publicações. É importante ressaltar que nesse caráter de pesquisa bibliografia as buscas geralmente se dão nas leituras dos resumos, títulos e palavras-chave.

Para Romanowski (2002, p.15-16) na realização de uma pesquisa do tipo estado da arte são necessários os seguintes procedimentos:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;

- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Como se pode perceber nos procedimentos descritos acima, as etapas definidas para um estudo que se propõe efetuar o estado da arte sobre um assunto específico, são: ter descritores bem definidos; identificar bancos de pesquisas (eletrônicos ou não); ter critérios para seleção dos trabalhos; realizar a análise dos mesmos; e, por fim, elaborar o estudo pretendido, sempre em diálogo com os autores em questão.

2.3 FONTES SELECIONADAS

Em uma pesquisa em que se utiliza como método o estado da arte a seleção das fontes de pesquisas implica numa rigorosa reflexão, uma vez que esse estudo possibilitará a compreensão do estado atingido pelo conhecimento dentro de uma determinada temática, sendo assim, ressalta-se a importância de fontes legítimas e confiáveis. Com base nesta preposição, destacou-se como fonte de pesquisa desse trabalho, que teve como foco realizar um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil, os portais eletrônicos/digitais: do Ibict, os anais dos eventos da Anped e SBPC, assim como os documentos oficiais relacionados à educação infantil publicados pelo MEC.

2.3.1 IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O IBICT surgiu na década de cinquenta, por sugestão da UNESCO à Fundação Getúlio Vargas (FGV), que criasse no Brasil, de um centro nacional de bibliografia. Nessa época, A UNESCO contribuiu para o surgimento desse tipo de instituição em diferentes países do mundo. A indicação da FGV para criação desse instituto

ocorreu devido às importantes atividades essa fundação estava realizando na área de bibliografia e documentação.

Nesse mesmo período foi criado também o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que tinha, dentre outras atribuições, "manter relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica". Por meio de proposta conjunta CNPq/FGV, foi criado, em 27 de fevereiro de 1954, pelo Decreto do presidente da República nº 35.124, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), que passou a integrar a estrutura organizacional do CNPq.

Na década de setenta as atividades na área de ciência e tecnologia são revistas e os órgãos que desenvolvem essas atividades passam por uma reorganização como o Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que é transformado em fundação e integrado à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República. Assim como o CNPq, o IBBB também passa por mudanças, seu nome é alterado para Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a publicação da Resolução Executiva do CNPq nº 20/76, consolidando-se então, como órgão que coordenaria, no Brasil, as atividades de informação em ciência e tecnologia (C&T).

Desde então o IBICT vem se firmando como órgão de difusão e popularização da informação científica e tecnológica. São exemplos dessa expansão: o projeto "Ciência às Cinco", lançado em 1987; um ano mais tarde, a Base de Dados de Filmes em C&T; e, em 1993, o "Programa de Tecnologias Apropriadas". Desde 1975, o IBICT vem desenvolvendo as funções de Centro Nacional da Rede ISSN, para atribuição do número internacional normalizado para publicações seriadas. Nos anos 80 o IBICT se firmou como Centro Brasileiro do ISSN e passou a ser o único membro no Brasil para atribuição do código ISSN.

Um dos primeiros serviços prestados pelo do IBICT, foi o Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN), criado em 1954, ainda então com o antigo nome IBBB. Era um catálogo convencional de fichas, com prestação de informações presenciais, por telefone ou correspondência. Esse serviço acompanhou a evolução tecnológica passando pela edição impressa, por microfichas e, finalmente, sua

versão atual eletrônica⁵. Pode-se afirmar que o Programa de Comutação Bibliográfica (Comut), instituído pela Portaria nº 456 de 5 de agosto de 1980, é um dos serviços mais tradicionais do IBICT, pois possibilita a obtenção de cópias de documentos técnicos científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais.

Na atualidade o IBICT é uma referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento e como exemplo temos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada em 2002. Essa biblioteca possui um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino, o que faz dela a maior biblioteca dessa natureza, no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país. Além disso, utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

Atualmente, também integra o IBICT o Canal Ciência que é um portal para divulgação científica e popularização da ciência, concretizado em 2002, que utiliza as mídias audiovisuais como recurso para inclusão de jovens na Sociedade da Informação. Ressalta-se que esse Canal foi indicado ao prêmio da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação, como melhor exemplo de conteúdo eletrônico e criatividade desta categoria.

Em meados dos anos 2000, mais precisamente no ano de 2005, além de aprimorar os serviços tradicionais, o IBICT ampliou sua atuação ao abranger outros segmentos da sociedade carentes de informação organizada na *Web* que ainda não faziam parte da sua comunidade de usuários. Para tanto, criou o Programa de Inclusão Social e passou a utilizar sua expertise em organização, armazenamento e disseminação da informação para apoiar as políticas públicas voltadas ao campo social, notadamente no que diz respeito à implementação de ações diretas no campo da aprendizagem informacional e digital.

Como já foi dito anteriormente o IBICT possui um banco de teses e dissertações, que é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, (BDTD) que foi utilizada nesse estudo como fonte de pesquisa e pode ser acessada pelo seu

⁵ Toda esta descrição foi originada do portal: www.ibict.br

endereço eletrônico www.ibict.br. Para realização das buscas nesse portal apresentamos o seguinte tutorial:

Para buscar teses e dissertações de bancos no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, o procedimento deverá ser o seguinte:

1. Entrar na Página inicial da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
2. Digitar o assunto no espaço indicado em seguida clicar em todos os campos no qual estão inseridas as opções título, autor, assunto, instituição, tag.
3. Em seguida clicar em buscar
4. Nessa pagina inicial existe também a opção por uma busca avançada que ao clicar será aberta uma nova página.
5. Nessa nova página além da opção todos os campos, poderá ser adicionado também um outro campo de busca, bem como limitar as buscas pela instituição, recursos, grau e idioma.
6. O ano de publicação poderá ser estipulado dentro de um recorte temporal disponibilizado em uma linha de tempo.

Apesar desse portal ser de fácil acesso, a utilização desse tutorial se faz necessária devido à grande diversidade de buscas que estão disponíveis em sites online como a plataforma Sucupira, o banco de teses da Capes/SciELO, entre outros, além de facilitar e agilizar as buscas.

2.3.2 ANAIS DE EVENTOS – ANPED E SBPC

Os anais consistem em registros de um determinado evento realizado periodicamente, que passam a configurar, no meio acadêmico, como uma forma concisa de registro histórico das produções, por conter informações de um assunto que recebe a atenção dos especialistas nos respectivos eventos. No campo da educação, grandes eventos são realizados com grande destaque no âmbito educacional, um deles é o encontro promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A Anped é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Possui como objetivos o fortalecimento e promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação no país, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivo a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação”⁶.

Fundada em 16 de março de 1978, a ANPEd, desenvolve uma atuação permanente e comprometida com as principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no país. Ao longo de sua trajetória, essa Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica que colaborou para fomentar a investigação científica e para fortalecer a formação acadêmica em educação, promovendo debates entre pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

Outro evento, selecionado pelo referido estudo é o promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da ciência (SBPC) que se constituem em ventos realizados anualmente, em diferentes Universidades Federais e com grande projeção nacional. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é

⁶ Fonte: www.anped.org.br/histórico

uma entidade civil, sem fins lucrativos ou posição político-partidária, voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico, assim como do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. A SBPC, desde sua fundação, em 1948, se destaca na expansão e no aperfeiçoamento do sistema nacional de ciência e tecnologia. Apesar de ser sediada em São Paulo, a SBPC está presente nos demais estados brasileiros por meio de Secretarias Regionais. Representa mais de 100 sociedades científicas associadas e mais de 6 mil sócios ativos, entre pesquisadores, docentes, estudantes e cidadãos brasileiros interessados em ciência e tecnologia.

Pode-se dizer que a SBPC participa ativamente dos debates sobre questões que determinam os rumos das políticas sobre ciência e tecnologia em educação no Brasil. Tem assento permanente no Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), órgão consultivo do Governo Federal para definição das políticas e ações prioritárias no campo da C&T. Possui representantes oficiais em mais de 20 conselhos e comissões governamentais. Periodicamente institui grupos de trabalhos – compostos por cientistas renomados em suas especialidades – com o objetivo de estudar e apresentar propostas para questões específicas de interesse nacional.

Anualmente, a SBPC realiza diversos eventos, de caráter nacional e regional, com o objetivo de debater políticas públicas de ciência e tecnologia, bem como o propósito de difundir os avanços da ciência e, por meio das Secretarias Regionais, são realizadas ainda outras atividades de difusão científica. A entidade também contribui para o debate permanente das questões relacionadas à área por meio de diversas publicações, como o Jornal da Ciência, a revista Ciência e Cultura, o portal na internet, e a edição de livros sobre temas diversos relacionados à ciência brasileira. Por todas essas questões apresentadas é que se justifica a escolha desse evento como fonte de pesquisa.

2.3.3 DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais consistem em uma fonte de pesquisa fundamental em qualquer pesquisa realizada sobre infância ou educação infantil porque revela o direcionamento legal no trabalho desenvolvido com crianças, bem como as concepções sobre a própria infância. Como documentos oficiais designamos todos àqueles de qualquer espécie e em qualquer suporte, produzidos e recebidos pelos Órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, inclusive os da administração indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Sendo assim, devido ao grande número de documentos oficiais criados pelo MEC, voltados para educação infantil, destacamos para suporte dessa pesquisa os seguintes documentos: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, (BRASIL, 2006b); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2ª edição), (BRASIL, 2009a); Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009b); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009c); e, por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010), que buscam assinalar um currículo mínimo para educação infantil e têm caráter mandatório, pois se propõem a orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, bem como o planejamento, desenvolvimento e avaliação, pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. Além desses, acrescentamos: Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial, (BRASIL, 2012a), cujo objetivo é apoiar os profissionais de Educação Infantil a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial; Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade; Aspectos Políticos, Jurídicos e Conceituais, (BRASIL, 2012b); Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, (BRASIL, 2012c); O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na

Educação Infantil, (BRASIL, 2012d); Brinquedos e brincadeira de creche, (BRASIL, 2012e) que busca orientar educadores e gestores que atuam na Educação Infantil para a seleção, organização e o uso de brinquedos, brincadeiras e materiais nas creches; Oferta e demanda de Educação infantil no Campo, (BRASIL, 2012f) que foi o primeiro documento a tratar especificamente da educação infantil no campo.

Destacamos todos esses documentos supracitados por considerá-los, dentre os documentos publicados pelo MEC, o que mais impactam diretamente na prática pedagógica do professor da educação infantil, objeto principal desse presente trabalho.

2.4 CRITÉRIOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ESTADO DA ARTE

As pesquisas de estado da arte representam uma grande conquista para a educação, por se tratar de um campo do conhecimento onde prolifera um extenso volume de informações e para dar conta dessa densidade esse tipo de pesquisa se torna imprescindível. Sendo assim, existem alguns critérios determinado para sua realização que dão agilidade ao processo da pesquisa como o tempo, o referencial teórico de abordagem e a utilização de descritores para filtrar as buscas a serem realizadas. Esses critérios foram estabelecidos no intuito de subsidiar o processo de pesquisa em meio a vasta produção existente na área. Na sequência, explicitaremos a determinação de cada critério.

2.4.1 TEMPO

Em uma pesquisa estado da arte o recorte temporal é importante porque demarca o período de abrangência da pesquisa, ou seja, os estudos são realizados dentro de um determinado tempo histórico o que permite compreender os contextos socioculturais e políticos que envolvem as pesquisas. No presente estudo foram considerados como dados da pesquisa a produção científica sobre práticas pedagógicas na educação infantil dos últimos dez anos, ou seja, entre o período de 2006 a 2016. Apenas por esse recorte temporal poderemos destacar as contribuições recentes dos estudos desenvolvidos que podem influenciar ou influenciam as políticas e os programas de formação de professores na atualidade.

2.4.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico sobre o qual se desenvolve essa pesquisa está pautado dentro de uma abordagem sociohistórica do conhecimento que busca compreender o ser humano sua totalidade como ser biológico, histórico e social, para isso se apoia nas ideias de Bakhtin e Vigotski. A perspectiva sociohistórica possui raízes na filosofia marxista no tocante ao método de análise do indivíduo e da sociedade e tem como base o materialismo histórico e dialético que prioriza o indivíduo e sua historicidade na sociedade que atua e, para essa concepção teórica e filosófica, o ser humano age modificando a si mesmo e a natureza a partir de seus referenciais históricos e sociais. Os principais conceitos levantados por essa abordagem destacados pela presente pesquisa são: o conceito de mediação simbólica, pensamento e linguagem, por considerar tais conceitos imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho com crianças.

Na perspectiva vigotskiana o indivíduo deve ser compreendido como sujeito complexo, enquanto ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Vigotski propõe uma visão teórica do ser

humano como um ser imerso em um contexto que tem uma história e vive em uma determinada realidade social. Ele tenta reunir em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sociohistórico (OLIVEIRA, 1997). Vigotski sempre considerou o ser humano inserido na sociedade, para ele cada indivíduo é moldado na cultura que ele próprio cria e se desenvolve, mediante as trocas em suas relações com outros sujeitos, pois um dos conceitos fundamentais da abordagem sociohistórica é o de mediação. É pela mediação que o indivíduo se relaciona com o meio e, de acordo essa abordagem, o pensamento e a linguagem são mediadores entre o sujeito e o ambiente. Sem essa dialética não existiria consciência, pois é através da linguagem que o sujeito se apropria do mundo. Segundo Bock (2001, p. 104) é por meio da linguagem que “o homem se individualiza, humaniza, e aprende a materializar o mundo das significações” sem ela não haveria processo social e nem histórico.

Bakhtin e Vigotski argumentam que a linguagem é um dos principais elementos responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediadora das relações entre o ser humano e o meio. De acordo com Bakhtin (1993b, p. 227), a linguagem não é um dom divino, muito menos uma dádiva da natureza. Ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que o tem gerado”. De acordo com o autor a linguagem é compreendida com uma função social mediadora das relações humanas em todas as esferas da sociedade sejam elas sociais, culturais, econômicas ou políticas.

Na visão bakhtiniana a linguagem sempre esteve presente na história da humanidade como forma de comunicação interacional entre as pessoas, como parte inerente da vida do sujeito. Na linguagem utilizamos um sistema de signos e regras que permitem uma compressão dos significados, pois de forma contrária não haveria comunicação. Sendo assim, a língua se constitui como um fator social criado pela necessidade de comunicação, com natureza essencialmente dialógica, pois o referido autor compreende a linguagem como uma interação social com função plurivalente, no sentido de que ela é o lugar de manifestação ideológica; logo, a palavra é o signo ideológico por excelência, produto de interação, por isso retrata as diferentes formas de significar a realidade.

O discurso bakhtiniano apresenta caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional com um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana na medida em que o que se diz está relacionado aos contextos sociais nos quais os falantes estão envolvidos. Portanto, os discursos estão carregados de concepções filosóficas e ideológicas dos sujeitos sociais.

Assim como Bakhtin (1993), Vigotski (2005) também considera a linguagem como um sistema simbólico de extrema relevância nas interações dos sujeitos sociais e através do estudo entre pensamento e linguagem criou o conceito de pensamento verbal. Esse conceito defende que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, ao contrário, todas as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de seu meio e convívio. Para Vigotski linguagem se constitui como o sistema simbólico básico de todos os grupos sociais e possui duas funções básicas que são a comunicação e a língua como sistema de signos.

Ele propõe a análise do aspecto intrínseco à palavra, ou seja, o seu significado, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem. O significado é, então, simultaneamente ato de pensamento e linguagem, de onde decorre que o método a seguir na exploração da sua natureza seja a análise semântica – estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessa unidade em que pensamento e fala estão indissociavelmente inter-relacionados.

Outro ponto relevante do estudo de Vigotski, refere-se à comunicação, à interação social enquanto função primordial da fala. É para se comunicar que criamos e utilizamos os sistemas de linguagem e é a necessidade de comunicar que impulsiona o nosso desenvolvimento. Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, a comunicação torna-se limitada e de caráter ineficaz já que a transmissão racional e intencional de experiências e de pensamentos requer um sistema mediador – a fala. Ou seja, a verdadeira comunicação requer significado e generalização, tanto quanto requer signos.

Com base nas ideias aqui defendidas pelos autores citados podemos considerar que não existe sociedade sem comunicação entre os sujeitos e trazer essas discussões para o campo da educação infantil se constitui de fundamental importância, principalmente pelo fato das crianças serem por muito tempo consideradas “infans”, ou seja, aqueles que não falam, sujeitos sem voz e sem

direito de se expressar ou cuja fala não é reconhecida como verdadeira. A educação infantil precisa potencializar as vozes das crianças garantindo espaços legítimos de participação desses sujeitos no fazer pedagógico através de uma concepção de criança como atores sociais, potencialmente capazes. Essa escuta para as vozes das crianças não só favorece o desenvolvimento da linguagem como contribui para a desmistificação do “infans”.

Diante da abordagem sociohistórica, a infância na atualidade se apresenta como campo privilegiado para afirmação da criança como sujeito social, pois os contextos em que vivem as crianças mudaram significativamente nas últimas décadas, o que alterou a forma de como elas se relacionam com o mundo e conseqüentemente suas interações socioculturais. Pode-se afirmar que na atualidade as crianças estão muito mais integradas social e culturalmente que em épocas passadas devido às interações e trocas sociais que lhes foram propiciadas. Assim a educação infantil pode possibilitar práticas que permitam a compreensão da infância partindo da própria infância e suas especificidades e, com isso, os adultos poderão se colocar no papel de ouvintes das vozes infantis e não mais de transmissor daquilo que elas desejam comunicar.

2.5 UTILIZAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVES

Palavras-chaves são termos utilizados para descrever ou resumir os assuntos principais de um texto. Pode ser uma única palavra, uma palavra composta ou uma pequena frase relacionada ao contexto que o sujeito quer comunicar, o correto uso do termo é um dos fatores determinantes para o sucesso da prévia apreensão do assunto a ser tratado. Na internet, devido à vasta produção de informações, o uso de palavras-chaves se justifica para filtrar a produção existente sobre determinado assunto, facilitando a seleção do conteúdo.

Na presente pesquisa utilizamos as fontes de busca digitais especificadas anteriormente para selecionar a produção científica sobre práticas pedagógicas na

educação infantil, para isso utilizamos as seguintes palavras-chave: **educação infantil**, por si constituir na primeira etapa da educação básica e ser o campo onde as práticas estão sendo analisadas; e **práticas pedagógicas** (ação pedagógica e saber docente) para desvelar as ações que são desenvolvidas no trabalho com as crianças.

2.6 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os textos encontrados que atenderam aos critérios estabelecidos serão descritos nos seguintes aspectos: objetivos, estratégias metodológicas, resultados e considerações finais ou conclusões. Desse modo, poderemos apresentar, dentro de um recorte temporal estabelecido, os aspectos pesquisados e aprofundados sobre as práticas pedagógicas na educação infantil baseados na perspectiva da psicologia sociohistórica.

Dos textos descritos daremos destaque aos aspectos abordados sobre a temática em estudo, com vistas a apresentar como a prática pedagógica para a Educação Infantil está sendo pesquisada, quais os aspectos mais ressaltados, as dificuldades ou as definições conceituais que podem ser relevantes para a análise do processo educacional da primeira etapa da educação básica.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS LDBN 9394/96: UM PERCURSO HISTÓRICO

Discutir sobre práticas pedagógicas dos professores da educação infantil é necessário porque nos revela como esses profissionais interpretam e respondem à realidade em que atuam e os significados que atribuem aos diferentes contextos experienciados no desenvolvimento do trabalho com crianças. A prática do professor não é apenas pedagógica é também política na medida em que se refere às particularidades de cada docente frente ao contexto político e social da realidade em que atua. Os conhecimentos acerca de seu trabalho e a sua visão de mundo reverberam na forma como o professor organiza sua sala, na relação que estabelece com as crianças, no seu fazer pedagógico, ou seja, todos esses fatores implicam em uma atitude política que se reflete no trabalho pedagógico. Apesar de a dimensão política representar um aspecto subjetivo do trabalho docente, a dimensão pedagógica, mesmo estando atrelada à dimensão política, sempre foi a mais cobrada ao longo da história da educação, e principalmente da educação infantil, que por muito tempo foi confundida apenas como um espaço para os cuidados necessários para a integridade física das crianças, como já foi amplamente discutido no capítulo introdutório.

Porém, hoje sabemos que as práticas pedagógicas na educação infantil não só devem partir das especificidades da criança e seu contexto histórico e social, como estas práticas estão preconizadas nos documentos oficiais e a intencionalidade desse capítulo é justamente descrever e discutir o que os documentos oficiais publicados pelo MEC, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, apontam sobre tais práticas, nos últimos dez anos. Tomamos a LDBN 9394/96 como ponto de partida por ser o marco legal e oficial da implementação da educação infantil no Brasil. Mas antes de realizar essa incursão pelos documentos oficiais se faz relevante realizar uma breve discussão sobre os documentos

precursores da LDB 9394/96 que já sinalizavam para a importância da educação infantil, como a Constituição Federal de 1998 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses documentos contribuíram de forma basilar para a garantia dos direitos da criança no país e colaboraram para a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil.

3.1 DOCUMENTOS PRECURSORES À LDBN 9394/96

Apesar da educação infantil ter sido oficialmente integrada na educação básica pela lei 9394/96, a Constituição Brasileira de 1988 já direcionava esse caminho ao estabelecer em seu art. 208, inciso IV, como dever do estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos. Esse inciso IV foi alterado, posteriormente pela emenda constitucional nº 53, de 2006, que estabeleceu esse atendimento em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade. A Constituição federal de 1988 traz como inovação a garantia dos direitos das crianças para além “daqueles circunscritos ao âmbito do direito da família” (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.18), pois essa carta constitucional foi o primeiro documento no país que especificou recursos e atribuições para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas porque antes disso, “tomando como marco inicial a Constituição de 1824, na qual não há qualquer referência às crianças, estendendo-se até a Constituição de 1969” (COELHO, 1998. P.94), constatando que antes dessa constituição a criança não era tratada como sujeito de direitos.

Pode-se considerar que a constituição de 1988, além de colocar as crianças em um patamar de “sujeitos de direitos”, ao garantir o atendimento dos pequenos em creches e a pré-escolas também preconiza para função educativa dessas instituições. Com o inciso IV a Constituição efetivamente consolidou o que a CLT, de 1942, já consagrara como direito das mulheres trabalhadoras de contarem com espaço e horário na jornada de trabalho para a amamentação de seus filhos. O art. 7º, Inciso XXV, estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a

assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Com a ampliação desse entendimento da criança como sujeitos de direitos no cenário educacional brasileiro, as políticas relativas à infância começaram a entrar em evidência e, um pouco mais adiante, em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente⁷ (ECA), que tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. Apesar de se configurar como um documento de “peso” por assegurar os direitos das crianças, ele apresenta algumas contradições. Primeiro, foi um documento elaborado com base nos princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, e Coelho (1998, p. 93) em seus estudos destaca que essa mesma Convenção considerava criança como toda pessoa com menos de dezoito anos de idade, já o nosso Estatuto em seu Art. 2º determina que *considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*. Percebe-se que o nosso estatuto demarca “o ser criança” a pessoa até os doze anos incompletos. Segundo, observa-se que, mesmo a lei compreendendo que o período da infância no país se estende até os doze anos de idade, as políticas voltadas para educação infantil no Brasil foram direcionadas a princípio às crianças até seis e posteriormente, até cinco.

Embora apenas reproduza os dispositivos constitucionais sobre a educação da criança de zero a seis anos, o ECA favoreceu a criação de instrumentos que influíram decisivamente no atendimento dos direitos da criança, entre os quais, o da Educação Infantil, quais sejam: os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que se constitui como órgão deliberativo e controlador das ações; o Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, eleito pela sociedade para zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes; bem como o Fundo de Recursos Financeiros, que se constitui na segregação da parcela da receita orçamentária para programas de atendimento à infância. Todos esses mecanismos subsidiam a educação infantil e contribuem para proteção, educação e cuidado das nossas crianças. Para se chegar a essa conquista pelos direitos das crianças asseguradas pelo ECA a história nos mostrou um contexto de muitas reivindicações

⁷ BRASIL (1990).

por parte dos movimentos sociais organizados e vários setores da sociedade que se uniram, como movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica, profissionais que atuam nos programas pré-escolares, enfim, todos que abraçaram a causa e exerceram pressão ao governo que culminou em leis e documentos voltados para a infância.

Entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) só começou a ser explicitada no país em 1994, quando foram traçadas as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos voltados para a educação infantil, retirando assim, o discurso sobre a infância do âmbito jurídico e passando para a pauta da educação. Mesmo com toda essa legislação, até então, conferindo o direito à educação a todas as crianças, a educação infantil ainda não se configurava como uma etapa obrigatória da educação, o que só veio a ser alcançada em 1996 com a nova LDBN. Mas, esse documento publicado em 1994 já demonstrava que havia uma intencionalidade por parte do governo para esse reconhecimento, pois em sua apresentação diz:

Ao tomar esta iniciativa, o MEC reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim, a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. (BRASIL, 1994 p.07).

Um pouco mais adiante (p. 15), o próprio documento, em suas Diretrizes Gerais para orientação da educação infantil, reafirma como primeiro princípio que a *Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender*. Esse documento foi o primeiro documento oficial que antecede a LDB 9394/96 em que aparece uma preocupação implícita sobre as práticas pedagógicas dos docentes da educação infantil, quando destaca em seu sexto princípio que *Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação*. Esse princípio estabelecido nesse documento revela uma preocupação com o fazer pedagógico quando atenta para a necessidade de uma formação que considere as especificidades da infância. Nessa perspectiva,

subtende-se que existe uma compreensão dos elementos que constituem a infância como o brincar. Borba (2006, p.39) afirma que:

O brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Nesse sentido o brincar deixa de ser encarado como uma atividade “menor” e passa a ser visto como principal elemento constitutivo das culturas da infância, ganhando destaque na própria política educacional. Outro importante fator que indica a preocupação desse documento com as práticas pedagógicas reside na ideia de superação da dicotomia entre cuidar e educar na prática educativa expressos nas Diretrizes para uma política de recursos humanos (BRASIL, 1994 p.19). O Texto diz: *...O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade...* Isso demonstra que esse documento entende a ação de educar e cuidar como processos interligados, pois uma completa a outra e o educar é quem proporciona à criança oportunidades para desenvolver suas capacidades e habilidades e, por isso, deve oferecer à criança um ambiente acolhedor, onde ela possa ter liberdade de expressão, sendo vista como um sujeito de direitos. Portanto, cabe ao professor oportunizar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das crianças, onde a prática educativa seja estimuladora para as aprendizagens das crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil passou a ser oficialmente considerada primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinamentos Fundamental e Médio. Mesmo quando os documentos anteriores já delineavam uma educação infantil no Brasil voltada para as novas concepções de criança e infância, essa lei foi quem assegurou a educação infantil dentro do sistema educacional, passando a ser objeto de planejamento, legislação e de políticas sociais e educacionais. Em seus artigos 29 a lei determina que a *educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade*, e em seu artigo 30 diz que a *educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a seis anos de idade*. De

acordo com a nova lei a educação infantil passa a ser oficialmente ofertada em creches e pré-escolas. Para Kramer (2011) a ideia que sustentou a legitimidade da educação infantil foi pautada na fragmentação deste nível de educação em creches e pré-escolas durante seu processo histórico, porém a autora reafirma a necessidade de compreensão desse nível de ensino como uma unidade educacional.

No que se refere às práticas pedagógicas, a LDBN 9394/96 destaca em seu Art. 3º a orientação para que o ensino seja ministrado com base em um pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como vinculadas à práticas sociais, o que significa dizer que as práticas pedagógicas enquanto práticas sociais precisam estar imbricadas com as características históricas que as compõem, com as implicações teóricas e os compromissos sociopolíticos que expressem os interesses das crianças. Nesses sentidos, destaco outro ponto marcante da lei que descreve subjetivamente práticas pedagógicas como uma atividade coletiva, ao apontar em seu artigo doze para a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico, que é o documento de sustentação da prática do professor na escola, pois tal projeto implica em um planejamento e na sistematização de ações voltadas para realização de práticas transformadoras. Na perspectiva da educação infantil, tal proposta deve caminhar em consonância com a proposta curricular para esse segmento, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁸ (DCNEI). Tal documento, elaborado na direção apontada pela LDB com participação coletiva, se torna um instrumento direcionador do caminho da autonomia para uma educação de qualidade e oportuniza ao docente a possibilidade de refletir com seus pares sobre sua prática, tal como preconizam autores como Caldeira e Zaidan (2010); Antunes (2010); Veiga (1998); Sacristán (1999); Nóvoa (2001).

Com a LDBN 9394/96 a educação infantil passou a vislumbrar um novo direcionamento nas políticas públicas para educação, mas essa lei só veio oficializar uma política de educação infantil que já estava em andamento, e foi reformulada em 2006, em um novo documento intitulado “Política Nacional de educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação”, como veremos mais adiante.

⁸ BRASIL, 2010.

Compreendemos que educação infantil foi a maior beneficiada com essa lei, pois garantiu investimentos materiais e financeiros, além de demarcar a necessidade de novas demandas, como: a democratização do ensino, com a universalização do atendimento; e a busca por um padrão de qualidade. Todas essas exigências foram expostas nos documentos subsequentes à LDBN 9394/96 como veremos a seguir.

3.1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS LDBN 9394/96

Como foi visto anteriormente, essa lei representou um marco histórico para educação, e em especial, para a educação infantil, por oficializar esse segmento como uma etapa da educação e com isso direcionar políticas públicas e investimento financeiro para esse nível de ensino, além de fomentar os debates sobre a infância no país, o que acarretou mudanças de paradigmas e concepções.

Para uma melhor compreensão dos impactos da LDBN 9394/96 na Educação Infantil tomaremos como referência os documentos oficiais subsequentes, porém neste estudo nos deteremos na análise dos publicados nos últimos dez anos, que tratam da temática em questão, que são as práticas pedagógicas e estão disponíveis no Portal do MEC pelo endereço eletrônico www.mec.gov.br. Tomaremos como recorte temporal as publicações dos últimos dez anos, pois devem refletir as questões que foram sendo apontadas a partir dos primeiros dez anos da implementação dessa lei, ou seja, de 1996 a 2006.

Para uma maior compreensão das análises realizadas, os documentos foram dispostos em ordem cronológica. Para apresentar os referidos documentos elaboramos o Quadro I, onde estão postos: o ano de publicação e o título do documento. Esta estratégia pode permitir uma melhor visualização do material produzido, porém vamos nos deter na análise apenas dos que foram produzidos nos últimos dez anos, tendo em vista que interessa à pesquisa discutir como os debates sobre as práticas pedagógicas para as crianças de zero a cinco anos têm sido tratados e reverberaram nos documentos que refletem as políticas públicas.

O primeiro documento analisado consiste nos **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006**. Este documento tem por objetivo definir critérios de qualidade para infra-estrutura das instituições de educação infantil e foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos, engenheiros e diversos setores da sociedade envolvidos com a educação infantil, e também contou com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A partir do momento em que a LDBN 9394/96 incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, esta, assim como as demais etapas, passa a receber recursos financeiros para construção e conservação de suas instalações. Embora esteja relacionado aos padrões de infraestrutura das instituições, acredita-se que esse documento se conecta com práticas pedagógicas à medida que sinaliza que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador desses espaços onde ocorre o processo educacional. Indica que o trabalho pedagógico precisa basear-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças transformando-se em objetivos pedagógicos. Acrescenta que:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006, p.8).

Quadro I
Documentos oficiais de 2006 a 2016

Ano	Documentos Oficiais
BRASIL, 2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
BRASIL, 2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
BRASIL, 2009	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2ª edição)
BRASIL, 2009	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação
BRASIL, 2009	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
BRASIL, 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BRASIL, 2012	Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial
BRASIL, 2012	Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos e Conceituais
BRASIL, 2012	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
BRASIL, 2012	O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
BRASIL, 2012	Brinquedos e brincadeira de creche
BRASIL, 2012	Oferta e demanda de Educação infantil no Campo

Fonte: Portal do MEC.

Pensar os espaços nessa perspectiva remete à configuração do espaço escolar como elemento do processo pedagógico, um espaço que necessita ser pensado à luz das necessidades individuais e coletivas das crianças. Não se pode desconsiderar que o espaço educativo contribui de forma significativa para construção dos processos educacionais dos pequenos e quanto mais for pensado e organizado com esse propósito melhor favorecerão o desenvolvimento desses sujeitos. Vale ressaltar que o espaço escolar em sua dimensão pedagógica pode ser considerado de incumbência do professor, porém na dimensão do espaço físico (instalações e recursos pedagógicos) não podemos esquecer a responsabilidade do estado.

Para além destas questões, este documento pode ter sido influenciado pela forma como as prefeituras procuraram atender à legislação quando passa a incluir a Educação como responsabilidade dos municípios, pois esse documento ao se reportar as metas do PNE (2001/2011) lembra que foi definida como meta número dez o encargo dos municípios em *criar “um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”*, (BRASIL, 2006 p. 38). Contudo, os municípios tiveram dificuldade para atender às demandas das crianças e suas respectivas famílias e as soluções construtivas ficaram distantes do que estava sendo preconizado. Nesta perspectiva, podemos citar o trabalho de Cassimiro (2012, p. 12), quando afirma:

A estrutura física das Instituições Educativas Públicas Municipais de Ilhéus provavelmente deve representar a realidade da maioria das escolas do Nordeste. Uma região com elevado indicador de pobreza, onde encontramos os piores índices de falta de estrutura notadamente nos espaços públicos. O diagnóstico elaborado em 1998, registrado no Plano Nacional de Educação, 2001 (BRASIL, 2001), sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino para a Educação Infantil mostrou que, das 4.153 escolas sem abastecimento de água, 84% delas se situavam no Nordeste. Indicou também que mais da metade dos 58% das crianças que frequentam escolas sem sanitário público também residem no Nordeste.

Com base nas descrições feitas por Cassimiro observamos que a situação da infraestrutura para o atendimento da educação infantil ainda é muito precária, principalmente na região nordeste do país, onde a condição socioeconômica é determinante para configuração desses espaços educativos. Apesar desse documento que determina padrões básicos de infraestrutura para educação infantil ter sido publicado em 2006, observa-se pelas constatações de Cassimiro (2012), que pouca coisa evoluiu no que se refere às condições de infraestrutura das instituições. Corroborando com as constatações de Cassimiro, temos Santana (2016, p.162) que em suas investigações revelou instituições que ainda “utilizam quadro de giz em salas

de educação infantil”, o que, segundo a autora, além de causar prejuízos à saúde de professores e crianças, também remete às práticas escolarizantes.

Dez anos após a publicação desse documento percebemos a lentidão das mudanças com instituições em situações precárias de funcionamento que, em termos de espaços físicos permitem pouca liberdade de movimento às crianças e limitam certas práticas docentes. Porém, compreendemos que a criança brincando transforma qualquer espaço, mas ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que existe um padrão de qualidade de infraestrutura estabelecido oficialmente pelo MEC e que precisa ser considerado pelas políticas educacionais. Por isso, justificamos a importância da análise desse documento no estudo sobre práticas pedagógicas.

O segundo documento analisado, foi o intitulado: **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, também de 2006. Esse documento tem por objetivo garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e é composto por dois volumes. O primeiro destaca os critérios para uma educação infantil de qualidade, como a concepção de criança, entendida como sujeito histórico e social e de pedagogia na educação infantil, que tem como função indissociável o cuidar/educar; assim como o debate sobre o conceito de qualidade da educação e da educação infantil, que no decorrer do século XX ocupou espaço no cenário educacional e direcionou políticas que foram implantadas⁹; traz também o resultado de pesquisas empíricas sobre os fatores associados a resultados obtidos por crianças em seu desempenho cognitivo e socioemocional que estão ligados às características dos estabelecimentos de Educação Infantil frequentados; e por fim, apresenta a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil.

No segundo volume destacam-se as competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal; bem como a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil a partir do marco legal da própria LDBN 9394/96, que define a educação infantil como uma modalidade de educação destinada às crianças de zero a seis anos, sendo ofertada em creches e pré-escolas. E, por fim, são apresentados os Parâmetros Nacionais

⁹ Ver estudos de Sarmiento (2008); Kramer (2005); Corsáro (2009).

de Qualidade para as instituições de educação infantil, em que são listados alguns critérios de qualidade direcionados à proposta pedagógica das instituições; à gestão das instituições; aos professores e demais funcionários das instituições; às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições; e quanto à infraestrutura. Todos esses critérios foram elaborados por categorias com o intuito de estabelecer uma referência nacional que auxiliasse os municípios na implementação de parâmetros de qualidade locais.

Esse documento reverbera na prática pedagógica à medida que define como “professor (a)” os profissionais que trabalham diretamente com crianças, confirmando a exigência de uma formação mínima em curso normal ou superior já disposta na LDBN 9394/96. Um pouco mais adiante afirma que “*O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a ser consideradas **na seleção e na avaliação (grifo nosso) das professoras e dos professores de Educação Infantil***”. Ressaltamos que esse critério, apesar da sua relevância, torna-se distante do perfil profissional da maioria dos professores desse nível de ensino, pois como já foi discutido no capítulo introdutório sobre as práticas pedagógicas na educação infantil o maior entrave para a qualificação docente no trabalho pedagógico voltado para crianças está relacionado a falta de clareza sobre a natureza desse trabalho nos cursos de formação de professores.

O terceiro documento analisado foi **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (2ª edição), de 2009. Esse documento tem por objetivo focalizar a educação e o cuidado em creche, e também está organizado em duas partes. A primeira, por estabelecer critérios voltados para a organização e funcionamento das instituições e assim, lista todos os direitos das crianças ao estabelecer: o direito às brincadeiras; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante das aprendizagens dos pequenos; o direito ao contato com a natureza; o direito aos cuidados com a higiene e a saúde; à uma alimentação sadia. O direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; o direito à proteção, ao afeto e à amizade. O direito de expressar seus sentimentos;

receber atenção durante o período de adaptação á creche; assim como direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. E, assim, ao definir todas essas categorias que conferem os direitos das crianças dentro dessa instituição, pode-se considerar esse documento como direcionador das práticas pedagógicas dentro dessas instituições. Ao estabelecer esses critérios Campos e Rosemberg (2009) fornecem elementos concretos capazes de direcionar a prática pedagógica dos professores dessas instituições. A segunda parte desse trabalho define uma política de creche que assegure todos os direitos das crianças elencados na primeira parte. Observa-se que existe uma indicação para o desenvolvimento de práticas voltadas para a preservação dos direitos e da dignidade das crianças em seus primeiros anos de vida.

O quarto documento analisado foi **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**, de 2009. Esse documento corresponde aos resultados de uma avaliação de nível internacional sobre políticas públicas para a primeira infância, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2004 e 2005 e este documento está dividido em três partes:

A primeira contém a tradução, na íntegra, do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, aprovado pelo MEC em agosto de 2006; a segunda traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto, e a terceira, um breve capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços (BRASIL 2009, p. 08).

Ao tornar público os resultados dessa avaliação no país, esse relatório pauta-se como uma importante referência para a formação e o acompanhamento de políticas de programas de educação infantil, além de ser útil para o conhecimento acadêmico no tema das políticas para a infância. No que se refere a educação infantil a publicação alerta que:

Existem leis e diretrizes que regulamentam a pedagogia da educação infantil, mas o cumprimento delas continua sendo problemático. A causa disso é que nem todos os serviços de educação infantil foram integrados ao sistema educacional brasileiro e reconhecidos como instituições educativas. Os níveis de qualificação dos professores estão melhorando, mas os professores de educação infantil carecem de formação especializada. Os desequilíbrios são evidentes também na qualidade. As entidades públicas que prestam serviços de educação infantil, frequentadas por crianças pobres, costumam ter qualidade inferior, sobretudo quanto às instalações e ao ambiente pedagógico, e as entidades particulares de boa qualidade estão disponíveis principalmente para as crianças das classes média e alta. O problema da qualidade é mais grave nas creches. O desafio maior é transformá-las em instituições educacionais, um processo que se encontra estagnado. Conflitos setoriais, limites à capacidade dos municípios e falta de recursos financeiros são considerados fatores que contribuem para tal situação. (BRASIL, 2009 p. 26)

Pode-se considerar que esse documento mesmo não tratando diretamente sobre práticas pedagógicas, foi o precursor da lei 13.257/2016 que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância no país. Esta lei define primeira infância como o período que abrange os primeiros seis anos de vida das crianças e, no que diz respeito à educação infantil, a lei reafirma a garantia do direito do brincar e a necessidade de qualificação profissional para atuar nessa etapa de ensino como já foi apontado em documento supracitado nesse mesmo capítulo.

O quinto documento analisado foi **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**, de 2009. Esse documento ao estabelecer indicadores que determinam um padrão de qualidade na oferta da educação infantil, visa auxiliar municípios e instituições a desenvolverem processos de auto-avaliação da qualidade oferecida. Esse documento define como indicadores:

[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009 p. 15)

Esses fatores que serão avaliados pelo documento correspondem a sete dimensões, a começar pela dimensão: do planejamento institucional; da multiplicidade de experiências e linguagens; das interações; da promoção da saúde; dos espaços, materiais e mobiliários; da formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e, por fim, a dimensão da cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social;

Pode-se considerar esse documento como um regulador das práticas pedagógicas uma vez avalia de forma democrática, juntamente com a comunidade escolar, a qualidade da educação infantil que está sendo ofertada nas instituições. O que recai, principalmente, sobre o trabalho pedagógico do professor.

O sexto documento analisado foram as **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**, de 2010. Esse documento configura-se como uma releitura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998 que teve como inspiração o documento Política Nacional de educação Infantil, de 1994, já citado anteriormente. Essas novas Diretrizes, como ficaram conhecidas no cenário educacional, têm por objetivo “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010 p.11). Portanto, seu caráter é eminentemente pedagógico, uma vez que orienta a organização da proposta pedagógica na educação infantil. Como proposta pedagógica o documento explica que:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010 p. 13).

Como pode ser observado, as DCNEIs orientam para uma construção democrática de proposta pedagógica na educação infantil, o que pode se constituir em uma excelente oportunidade de se pensar no coletivo um direcionamento para articulação entre o cuidado e a educação das crianças a partir de determinados parâmetros. As diretrizes também explicitam a identidade da educação infantil a partir do conceito de criança, estabelecido nesse documento como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010 p.12).

Ao destacar a importância das experiências cotidianas das crianças o documento já sinaliza para a importância desses saberes serem valorizados pelas práticas pedagógicas dos professores, pois um pouco mais adiante em sua definição de currículo explica que este deva ser compreendido como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010 p.12). A ideia de currículo que está sendo discutida, não é de um currículo voltado apenas para o que deva ser ensinado, mas que dialogue com os conhecimentos dos pequenos, elaborado dentro de uma perspectiva sociohistórica de educação, ou seja, currículo não é aquele que se define a priori, mas aquele que é vivenciado com as crianças a partir de seus saberes, manifestações, articulado com aquilo que consideramos importante que elas conheçam do patrimônio da humanidade, o que reforça a orientação para uma proposta pedagógica construída de forma democrática com o apoio de pais, professores e toda comunidade escolar. O documento também prevê a estrutura legal e institucional da Educação Infantil como, o número mínimo de horas de funcionamento, a formação em magistério de

todos os profissionais, a oferta de vagas oferecidas próximo à residência dos pequenos, a idade mínima dentre outros fatores.

No que se refere especificamente sobre às práticas pedagógicas, o documento afirma que estas devem ter como eixo norteadores as interações e as brincadeiras, indicando para a necessidade de práticas que garantam experiências que:

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010 p. 27).

Embora haja uma concordância na aceitação desses conceitos, ainda há um grande distanciamento entre aquilo que preconizam as diretrizes e o que realmente acontece na prática, como foi constatado em grande parte dos trabalhos analisados nessa pesquisa. Observa-se que as DCNEIs trazem importantes orientações para se repensar as práticas pedagógicas dos professores e, ao contrário das RCNEIs de 1998, possuem caráter mandatório e amplia alguns conceitos estabelecidos no documento anterior como, por exemplo, o conceito de crianças definido no documento de 1998 como um sujeito histórico e social desconsiderando seus direitos que já haviam sido estabelecidos pelo ECA em 1990 e que só foi contemplado dez anos depois com as novas DCNEIs de 2010. No meio educacional por mais que hajam críticas dirigidas a esse documento, desde sua primeira publicação em 1998, é consenso o reconhecimento de sua contribuição teórica para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil no país.

O sétimo documento analisado foi **Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial**, de 2012, elaborado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com o Instituto Avisa Lá, a Universidade Federal de São Carlos (UfsCar) e o Ministério da Educação (MEC).

Este documento foi elaborado para efetivação do art. 7, inciso V das DCNEIs que “indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial” (BRASIL, 2012 p. 08). Por ser ainda muito comum as ofensas entre crianças pelas questões das características físicas como a cor da pele e o aspecto do cabelo, seja liso, crespo ou ondulado, esse material foi formulado como um instrumento orientador de práticas que promovam a aceitação do outro pois como o próprio documento revela:

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. (BRASIL., 2012 p.09).

Essa concepção ingênua de que as crianças não fazem distinção entre pessoas se constitui em mais uma forma de mascarar o preconceito na sociedade, pois a criança entendida como sujeito sociohistórico também está suscetível às influências do meio que a cerca e essas ofensas acabam influenciando o comportamento das crianças ao longo de sua vida. Por isso, é de extrema importância que haja um trabalho de estímulo à igualdade já na educação infantil e o professor desse nível de ensino precisa estar atento para todas essas questões para não correr o risco de desenvolver práticas reprodutoras das desigualdades sociais existentes. Esse documento permite ao professor desenvolver práticas pedagógicas que transcendam uma visão etnocêntrica de educação, em que falas, livros, gestos reflitam apenas a valorização de uma etnia dominante o que sempre foi muito comum em educação. Toda organização em termos de espaços e recursos didáticos tenderam a direcionar o trabalho do professor para valorização de uma única etnia e o professor se deixava levar mesmo de forma irrefletida. Portanto, considera-se que esse material subsidia o trabalho docente por considerar o currículo na educação

infantil como um conjunto de práticas pedagógicas (BRASIL, 2012 p.14) e nessa direção, contribui para ressignificação dos espaços, tempos e materiais.

Outro documento complementar ao discorrido acima e que também aparece disponível no site do MEC é **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos e Conceituais**, de 2012, organizado por Maria Aparecida Silva Bento. Esse documento, ao contrário do anterior que estava mais voltado para o fazer do professor, traz uma fundamentação teórica indispensável a uma prática pedagógica comprometida com a práxis, pois é composto por uma coletânea de artigos e desenvolve alguns conceitos imprescindíveis para uma educação que promova a igualdade racial. Inicialmente podemos destacar o conceito de criança plural defendido pela sociologia da infância marcado pelas diferentes infâncias que coexistem em nossa sociedade. O documento alerta para o processo de socialização das crianças negras nas instituições educativas quando afirma que:

Pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos (BRASIL, 2012 p. 54).

Nesse contexto, o documento destaca que as crianças negras estão mais susceptíveis à pobreza do que as crianças brancas e são mais afetadas pela desigualdade social, pois convivem em seu cotidiano com questões relativas à violência e à exclusão e, por isso, muitas vezes por influência de todos esses fatores acabam construindo uma imagem negativa de si mesma. Outro ponto preponderante do documento é a noção de intervenção preventiva fundamentada no reconhecimento legal do racismo contra crianças negras. Nesse artigo fica clara a ideia de uma educação preventiva de combate ao preconceito racial. Como intervenção preventiva o texto diz:

A noção de intervenção preventiva ganha especial significado no campo da política educacional se considerarmos, por exemplo, que o ECA assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório (BRASIL, 2012 p. 67).

Nessa perspectiva, compreende-se que a intervenção preventiva de combate ao preconceito racial no trabalho com crianças não está a critério do professor, mas existe um respaldo legal que o obriga a reprimir qualquer ato vexatório ou discriminatório direcionados a crianças negras. Porém, um pouco mais adiante o texto explica que “a educação escolar pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos para valorizar a diversidade étnico-racial e construir uma sociedade igualitária” (BRASIL, p. 70). Muito mais relevante do que apenas prevenir o preconceito é educar para a aceitação do outro, para desconstrução de valores pejorativos aprendidos no convívio social. E, por fim, conceito pertinente a essa pesquisa é o conceito de criança competente em que revela a dificuldade da educação em nosso país em considerar a criança como ser capaz e competente, promovendo projetos e programas que não exploram suficientemente as capacidades das crianças. As instituições de educação infantil, assim como as dos outros níveis da educação básica, não dialogam com seu exterior permanecendo fechadas em si mesma, em que as práticas são direcionadas pela pedagogia da prontidão que segundo o texto:

[...] é desenvolvida por meio de exercícios artificiais de percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, de coordenação motora, de treino de orientação espacial, etc. As séries de exercícios, criadas para “ensinar” as habilidades acima descritas, foram apropriadas e reproduzidas pelo mercado editorial e se espalhou por todo o país (BRASIL, 2012 p. 93).

A pedagogia da prontidão desconsidera tudo o que a criança sabe, pois não dialoga com a criança, não contextualiza e, portanto, desqualifica as crianças com a promoção de atividades repetitivas e mecânicas. Nesse contexto, o papel do professor é de extrema relevância, pois cabe a esse profissional desenvolver práticas opostas às da pedagogia da prontidão, que valorizem as crianças, suas infâncias e seus contextos educativos. Esse documento é complementar ao anteriormente analisado e ambos são articuladores de práticas não apenas de combate ao preconceito, mas que promovam uma igualdade racial partindo do pressuposto de que não existe raça superior é que ser diferente não significa ser menor, mas igual.

O nono documento analisado foi **Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**, de 2012. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011. Teve como premissa propor diretrizes e metodologias **de avaliação na e da Educação Infantil** (grifo nosso), bem como analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil. Como avaliação na e da educação infantil o texto explica que:

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade (BRASIL, 2012 p. 13).

Considera-se esse documento relevante para uma prática pedagógica comprometida com a infância, pois amplia a discussão sobre uma proposta de avaliação na/da educação infantil em meio a uma oferta de educação infantil com práticas conflitantes que ora tendem a escolarizar e outras a promover a infância. Inicialmente o texto aponta os programas criados pelo governo federal, sob o discurso da qualidade na educação, para avaliar a qualidade da educação básica como Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar conhecida no meio educacional como a Prova Brasil, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados de todos esses programas regulam a qualidade na educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007 com análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e das taxas de aprovação de cada escola e esses resultados direcionam a promoção de políticas públicas para educação. Esse documento propõe uma discussão sobre o conceito de qualidade para educação infantil e subsidia a implementação de um sistema de avaliação para educação infantil como forma de inclusão dessa etapa da educação na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, utilizando para isso documentos como **Indicadores de qualidade na educação infantil**, publicado em 2009, que propõe uma sistemática de autoavaliação institucional e já foi anteriormente analisado por essa pesquisa.

Mas como definir um conceito de qualidade para a educação infantil? O próprio texto diz que “avaliação supõe julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento” (BRASIL, 2009) Nesse caso, a qualidade reside na consonância entre os objetivos almejados da avaliação e as finalidades da educação infantil ofertadas em creches e pré-escolas do país como indica a LDBN 9394/96. Por essa razão os indicadores propostos no documento de 2009 se constituem como referencia com as quais se faz necessário dialogar visando a sistematização de perspectivas e propostas de avaliação para a educação infantil. O documento afirma que a qualidade na educação infantil transita pela oferta de atendimento e ainda destaca como marco legal de uma sistemática de avaliação para educação infantil o Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020, que teve como meta número um a universalização do atendimento em creches e pré-escolas até 2016, o que ainda não ocorreu em nível nacional.

A análise sistemática de avaliação na educação infantil proposta pelo texto é compreendida dentro de uma perspectiva democrática de avaliação e deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, já a avaliação na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem dos pequenos é de incumbência da instituição e mais especificamente do professor, e apesar de se relacionarem não podem ser confundidas. A avaliação da aprendizagem deve estar contextualizada aos aspectos socioculturais das crianças e para isso o texto sugere que:

As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica (BRASIL, 2012, p. 14).

E essa avaliação corresponde ao olhar atento do professor para os aspectos formativos das crianças enquanto sujeitos individuais dentro de um grupo, ou seja, a avaliação é realizada levando em consideração as peculiaridades de cada criança. Já a avaliação institucional também possui características formativas, pois tem por base o projeto político pedagógico da instituição que possibilita compreender se o que foi executado estava dentro do previsto propiciando uma discussão fundamentada em dados.

Observa-se que esse documento subsidia a implantação de uma avaliação da e na educação infantil coerente com as concepções de criança e educação infantil propostas nos RCNEIs, pautadas numa perspectiva democrática de avaliação que contemple os direitos de todas as crianças.

O décimo documento analisado foi o **Monitoramento do Uso dos Indicadores de qualidade na educação Infantil**, de 2012. Composto por um relatório e um livreto. Esse documento buscou mapear a forma como os municípios se apropriaram dos indicadores propostos no material de 2009. Esse documento se caracteriza como um guia na utilização dos indicadores para a autoavaliação institucional, pois traz um passo a passo de como realizar esta avaliação que ocorre em um período

de dois em dois anos. Auxilia também os municípios nos processos de construção e revisão de seus Planos Municipais de Educação.

O penúltimo documento analisado foi **Brinquedo e brincadeiras de creche**, também de 2012, elaborado pelo MEC com apoio da Unicef. Esse documento é totalmente voltado para subsidiar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches para crianças de zero a três anos, porém com sugestões de atividades facilmente adaptáveis às crianças até cinco anos. O texto apresenta diferentes formas de organização dos espaços e tempos da educação infantil e traz orientações para o uso de brinquedos e brincadeiras destinados, especialmente, às crianças de zero a três anos e onze meses. No documento o brincar aparece como elemento facilitador das práticas educativas sendo compreendido como uma atividade cultural e social da criança por fazer parte da linguagem infantil, pois revela a maneira como a criança se constitui no mundo em que vive. Em relação à brincadeira, o texto diz que esta representa um dos principais meios de expressão das crianças e quando esses elementos das culturas infantis são valorizados a criança torna-se o centro do planejamento curricular tal como preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil quando demarcam que o currículo da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Esse documento está organizado em cinco fascículos dispostos na ordem em que aparecem no quadro abaixo:

Quadro II
Brinquedos e brincadeiras de creches - Módulos

Módulo	Conteúdo dos Fascículos
I	Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para educação infantil
II	Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 18 meses)
III	Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio 3 ano e onze meses)
IV	Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas
V	Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas

O primeiro módulo descreve a brincadeira sob três vertentes: brincadeiras e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis, brincadeira e proposta curricular e brincadeiras nas transições de casa à creche e da creche à pré-escola. O texto inicia lembrando que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, de 2009, que propõe que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras que devem ser observadas, registradas e avaliadas. Partindo do conceito de interação como uma ação recíproca, o texto explica que as interações na educação infantil ocorrem entre as crianças e as professoras/adultos; as crianças entre si; entre as crianças e os brinquedos; as crianças e o ambiente; e as crianças, as instituições e a família.

O segundo módulo apresenta brinquedos, brincadeiras e materiais voltados para o desenvolvimento de práticas educativas com bebês. O texto define como bebê a primeira fase da vida da criança, o período de zero a dezoito meses de idade (um ano e meio) e descreve esse sujeito como um ser que, apesar de vulnerável, necessitar de afeto, atenção e acolhimento, sabem fazer escolhas e tomar decisões, e essas características devem estar presentes no momento do planejamento da

brincadeira. Por essa razão, nesse módulo são contempladas sugestões de brinquedo e materiais para bebês que ficam deitados, que sentam, engatinham e andam. O último tópico abordado se refere à organização do brinquedo como direito da criança, que prevê diversas possibilidades e cuidados para o uso do brinquedo, como a retirada de brinquedos quebrados ou que ofereçam algum risco; ou a garantia de materiais e brinquedos em quantidade suficiente para todas as crianças, possibilitando iguais oportunidades na brincadeira.

O terceiro módulo também trata das mesmas temáticas que o módulo II, porém está voltado para crianças de um ano e meio a três anos e onze meses. Observa-se que nesse módulo o foco maior recai sobre o brincar, enquanto que no anterior as atividades estão mais voltadas para as brincadeiras. Já o quarto módulo está voltado para a organização do espaço físico e dos materiais e traz importantes sugestões de como os docentes podem estar organizando os diferentes espaços para o desenvolvimento das crianças. O quinto módulo, que é o módulo final, não trata propriamente da prática docente, mas estabelece critérios para a aquisição e uso dos brinquedos e materiais da instituição, que inclui o processo da escolha do brinquedo, preço, idades e interesses das crianças, critérios de compras e etc.

Observa-se que esse documento se constitui como referencial indispensável para o trabalho com crianças até três anos por ser totalmente voltado para orientação da prática do professor no que se refere ao uso dos brinquedos e brincadeiras que são considerados essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens, tornando-se educativos justamente por contribuírem para o desenvolvimento integral das crianças. Aprofundando esta questão Sodré e Almeida (2015) indicam que a brincadeira pode ser analisada como uma prática pedagógica de apropriação da cultura humana, haja vista que, no curso do processo de humanização, antes mesmo da organização de espaços escolares, propiciava as condições para a compreensão crítica da cultura. Consideram a brincadeira como “uma estratégia de reflexão, análise e crítica das diferentes realidades onde as crianças vivenciam suas infâncias, assim como podem favorecer a análise dos elementos presentes em seus repertórios socioculturais” (p. 189). Contudo, as brincadeiras nem sempre se fazem presentes no cotidiano das instituições, pois exigem planejamentos mais elaborados e demandam mais tempo e envolvimento por parte do professor.

Assim, pesquisas reforçam o papel da brincadeira como propulsora do desenvolvimento e um dos aspectos centrais desse estudo refere-se à relação existente entre a atividade de brincar (a criação de situações imaginárias) e a constituição de zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Vigotsky (1988, p. 117) ao brincar a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela “se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. Brincando é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Por meio da brincadeira a criança reconstrói aspectos da realidade experienciada o que se configura como uma atividade propulsora de seu desenvolvimento. Segundo Schapper:

Na atividade de brincar a criança encontra, no brinquedo e na interação com seus pares, elementos que geram conflitos, tensões e transformação da situação imaginada, indo além das suas próprias possibilidades e produzindo novos conhecimentos sobre o mundo que a cerca. (SCHAPPER, 2010, p. 89)

Ao brincar, as crianças se apropriam e reelaboram sua cultura, porque recriam o mundo real, pois são os elementos da sua realidade que vão possibilitar o brincar, seja imitando seus pais ou criando situações que gostariam que existisse. Para Brougère (2011), a brincadeira é a ação que a criança realiza junto a objetos que não precisam ser necessariamente brinquedos e jogos. Brincando as crianças desenvolvem suas potencialidades e começam a compreender como as coisas funcionam, elaboram regras, comparam, analisam, aprendem a conviver e neste ponto reside a dimensão sociocultural do brincar, pois na brincadeira a criança é capaz de transgredir a realidade e reelaborar sua própria cultura. Sob todos esses aspectos esse material representa um instrumento orientador das práticas educativas em creches.

E, por fim, analisamos **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**, de 2012, que foi originado a partir dos resultados de uma pesquisa realizada a nível nacional pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que buscava caracterizar as práticas educativas com crianças de 0 a 06 anos residentes em áreas rurais de diversas regiões brasileiras. Os dados coletados por essa pesquisa foram realizados através de questionários com pergunta de múltipla escolha e se constituíram a partir de seis focos: Alfabetização e letramento,

Letramento, Atividades diversificadas, Aula por disciplina, Interações e brincadeiras e Projetos.

A pesquisa constatou que apesar de Interações e brincadeiras, Atividades diversificadas e Projetos serem as práticas com maior percentual, entre as seis possibilidades apresentadas, em todas as regiões, o aspecto escolarizante ainda encontra-se muito presente na educação infantil do país, principalmente na região nordeste, pois segundo os dados coletados: “Alfabetização e letramento apresentou percentual maior (61,4%) que Projetos (53,4%); Aula por disciplinas na Educação Infantil, embora com percentuais menores, está presente em escolas de todas as regiões, sendo que o maior percentual está no Nordeste (14,6%) e o menor no Sul (5,5%)” (BRASIL, 2012, p. 90).

Diante desses dados percebe-se que mesmo com o avanço das discussões sobre a educação infantil no campo e as legislações que a legitimam como a resolução 05/2009 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação, que foi a primeira legislação que contemplou a educação infantil do campo, não significa que na prática existam condições concretas de uma educação que contemple a infância do campo, o que sinaliza para urgente necessidade de ampliação das discussões sobre práticas pedagógicas na educação infantil do campo, para, assim, contrapor a precoce escolarização das crianças ainda tão presente nas escolas do país.

Com base em todos os documentos oficiais supracitados pode-se considerar que apesar da documentação oficial apresentar diversas possibilidades para o desenvolvimento de práticas voltadas para o desenvolvimento integral da criança, as vicissitudes escolarizante ocorridas no processo histórico da educação da criança de zero a seis anos de idade, indubitavelmente, interferem, ainda hoje, na qualidade do atendimento prestado pelas instituições de educação infantil a essas crianças. Corrêa (2003, p. 85) afirma que é preciso superar "um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, 'criativo' e gostar de crianças". Observa-se que essas são premissas importantes, mas não são suficientes para se desenvolver um trabalho com crianças.

A autora ressalta, ainda, que “uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados para lidar com as questões relativas à

aprendizagem e ao desenvolvimento infantil” (p. 102). Nesse sentido, conhecer o que dizem os documentos oficiais direcionadores desta etapa da educação é o primeiro passo para desalienar o trabalho pedagógico e suscitar no professor a dimensão política que envolve seu trabalho pedagógico, percebendo que as políticas estão postas, documentos foram publicados, mas é preciso a concretização dessas conquistas para que esses documentos não se tornem letra morta, pois ainda há muito que discutir sobre a situação na qual se encontra a educação infantil e os aspectos que influenciaram e continuam influenciando a qualidade do atendimento prestado à crianças.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS BANCOS DE DADOS DO IBICT, ANPED E SBPC

Esse capítulo busca analisar as produções acadêmicas voltadas para as práticas pedagógicas na Educação Infantil que possuem como abordagem teórica a perspectiva sociohistórica que valoriza as interações do indivíduo com o meio e, como vimos no capítulo anterior, dialoga com as DCNEIs que orientam para uma compreensão de criança enquanto sujeito histórico-cultural. Como fonte de pesquisa utilizamos os portais do IBICT e os bancos de dados da Anped e SBPC para desenvolver as buscas em um recorte temporal dos últimos dez anos, pois podem permitir refletir de forma mais incisiva a efetivação das políticas públicas expressas nos documentos oficiais anteriormente analisados. Sendo assim, mapeamos as produções publicadas entre os anos de 2006 a 2016, porém constatamos que não havia nenhuma publicação referente ao corrente ano de 2016. Portanto, dentro desse recorte temporal as publicações refletem apenas os anos de 2006 a 2015.

4.1 A PESQUISA NO IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

As buscas foram realizadas no portal do IBICT¹⁰, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Ao iniciar o trabalho de investigação da produção científica dentro desse site, um dos primeiros desafios encontrado foi a presença de alguns tipos de filtros de informação como: todos os campos, título, autor, assunto e instituição. Como o foco principal desse trabalho é mapear as produções científicas sobre práticas pedagógicas na educação infantil que tem como perspectiva a abordagem sociohistórica optou-se por filtrar o “assunto” e, para isso, alguns descritores foram utilizados dentro de uma linha de tempo dos “últimos dez anos”. Para facilitar esse recorte temporal decidiu-se por uma busca avançada demarcando o ano de publicação de 2006 a 2016.

Ao inserir o descritor educação infantil dentro do filtro assunto foram encontrados 1008 trabalhos, sendo 769 dissertações e 239 teses, sob os mais variados enfoques e, por esse motivo, foi utilizado outro descritor para um melhor refinamento das buscas. Acrescentou-se ao descritor educação infantil o descritor práticas pedagógicas e foram identificados trinta e seis textos que já haviam sido evidenciados com o descritor anterior, distribuídos em vinte e sete dissertações e nove teses. Na análise de títulos e resumos desses trabalhos percebeu-se que, apesar de todas as publicações abordarem de forma direta ou indireta as práticas pedagógicas, encontramos um trabalho sobre avaliação na educação infantil, que também não está fora da prática do professor, porém para a definição das palavras-chave constatamos que em muitos trabalhos foram utilizados os termos “prática docente”, “trabalho pedagógico”, “práticas escolares” e “saberes docentes” como referentes ao que neste estudo estamos denominando de “prática pedagógica”.

O uso desses termos, com estas variações, incide sobre o próprio conceito de práticas pedagógicas, pois apesar de parecerem próximos existe uma pequena diferença conotativa entre eles, uma vez que o conceito de prática utilizado nesse

¹⁰ No endereço eletrônico <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

trabalho parte do conceito de práxis estudado por Vázquez (1977), como uma atividade social transformadora como já foi discutido no primeiro capítulo desta pesquisa. O autor afirma que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (VAZQUEZ, 1977 p.185). Ou seja, a prática, apesar de ser uma dimensão da práxis, é imediatista, corresponde às atividades corriqueiras do dia a dia, que podem ser realizadas de modo mecânico e muitas vezes irrefletidas. Para a prática se constituir enquanto práxis necessita elevar-se a uma “consciência reflexiva” (Vazquez, 1977), que conecta reflexão e ação em uma atitude dialógica, para assim torna-se uma verdadeiramente uma atividade transformadora. A práxis necessita da junção desses dois elementos, sendo assim, práxis é a junção da teoria e prática, e é nesse sentido que o conceito de prática é analisado nesse trabalho.

Porém, cabe acrescentar que quando falamos em prática pedagógica, nos remetemos à ideia do fazer, do agir, que muitas vezes não precisa necessariamente passar por um processo de reflexão. Como vimos anteriormente, no primeiro capítulo, essa afirmativa pode ser exemplificada pela própria história da educação em que a racionalidade técnica dos tecnocratas “pensavam” e os professores “executavam” e, nesse caso a prática pedagógica se distancia da práxis quando se resume apenas as habilidades profissionais. Portanto, se nos estudos encontrados esse conceito não estiver imbuído da junção teoria e prática em um processo dialógico e reflexivo não será suficiente para dar conta do universo de compreensão que a prática pedagógica possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua ação no processo educacional.

Retomando as investigações das publicações pesquisadas, após minuciosa análise dos resumos percebeu-se que apenas cinco trabalhos dos trinta e seis trabalhos pesquisados, tinham como base teórica a abordagem sociohistórica que compreende o indivíduo como um sujeito biológico que está inserido em um contexto sociocultural em uma relação dialógica e dialética com seu meio. Procura-se, desse modo, construir o que essa perspectiva teórica chama de uma análise que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos subjetivos da pessoa ao meio externo considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. A perspectiva sociohistórica busca estudar o ser humano como ser biológico e social, pertencente à espécie humana e, portanto, participante

do processo histórico, que implica marcas temporais, culturais e produtoras e reprodutoras de realidades sociais.

Como nem todos os trabalhos contemplaram essa abordagem teórica, algumas publicações precisaram ser excluídas do escopo dessa pesquisa como pode ser observado no quadro em apêndice, ressaltando que esse quadro foi elaborado seguindo a ordem de apresentação dos trabalhos pelo portal, com o indicador educação infantil e práticas pedagógicas. Assim como aparece no portal, usamos a letra D para designar os trabalhos de dissertação dentro do nível de mestrado e a letra T como referência às teses relativas ao nível de doutorado. A enumeração dos trabalhos seguiu a ordem 1 a 36 como aparece nas buscas e estão descritos no quadro que se encontra em Apêndice.

No que diz respeito aos trabalhos presentes neste referido Quadro, cabe aqui reportar alguns dados que julgamos relevantes. Primeiro, observa-se que há uma incidência maior de dissertações (27) sobre teses (09), que pode refletir o maior número de ofertas de mestrado que de doutorado; quanto ao gênero, percebe-se uma prevalência de estudos elaborados por mulheres (35) que por homens (01); e destaca-se o ano de 2015 como o de maior produção sobre a temática em questão. Esses podem não ser dados relevantes para o estudo da temática, porém podem indicar que há mais ofertas de mestrados que de doutorados, que as mulheres estão mais presentes nas atividades e nas pesquisas em educação que os homens e que é preciso entender o motivo do maior incremento de pesquisas sobre o tema em 2015.

Uma vez concluída essa etapa da pesquisa, buscou-se aprofundar as análises das publicações que têm como foco a base teórica de interesse desse presente trabalho. Com este referencial destacaram-se as seguintes dissertações dispostas no Quadro III.

Com a triagem desses trabalhos, para melhor analisá-los, foram destacados os objetivos, a metodologia utilizada, bem como os resultados e as conclusões. Portanto, o próximo passo segue com a sistematização dos resultados encontrados.

Quadro III

Teses e dissertações encontrados no IBICT com os descritores Educação Infantil e Práticas Pedagógicas

Título	Autor (a)	Ano	Instituição
O brincar nas instituições de educação infantil de Juiz de Fora: contribuições da gestão escolar	Maylane Massaccesi	2015 Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora
As práticas pedagógicas das professoras do município de Santa Inês	Maria Lourdene Paula Costa	2013 Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil	Cristina Nogueira de Mendonça	2009 Tese	Universidade Estadual Paulista (Campus de Marília)
Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil	Olivette Rufino Borges Prado Aguiar	2006 Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil	Maria Reilta Dantas Cirino	2008 Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Acesso IBICT em 02/09/2016

4.1.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS TRABALHOS IDENTIFICADOS

O primeiro trabalho analisado foi **O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: Contribuições da gestão escolar**, publicado no ano de 2015, por Maylane Massacesi. Essa pesquisa teve por objetivo a identificação dos desafios enfrentados pela equipe gestora no processo de implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil no que se refere às práticas pedagógicas atreladas ao “brincar”, de modo a propor um plano de ação educacional que contemplasse as proposições voltadas à otimização do brincar nas escolas do município. A metodologia utilizada para esse trabalho, segundo a autora, foi pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

Na introdução do seu trabalho a autora esclarece que a pesquisa documental foi utilizada como forma de mapear as concepções do brincar e das práticas pedagógicas nos documentos oficiais, mais especificamente nos Referenciais e Diretrizes Pedagógicas Nacionais para Educação Infantil e na Proposta curricular para educação infantil da Rede Municipal de Juiz de fora; Já a pesquisa bibliográfica envolveu artigos e dissertações que tratavam da educação infantil no município de Juiz de Fora e as concepções acerca do brincar apresentadas por Vygotsky, Piaget dentre outros; Já a pesquisa de campo foi realizada em uma instituição de educação infantil e utilizou instrumentos como entrevistas e aplicação de questionários na intenção de coletar informações sobre a percepção dos professores pesquisados sobre a importância do brincar nessa etapa da educação, e a frequência com que a atividade é explorada no cotidiano escolar. Com base nos resultados obtidos por essa pesquisa seria elaborado um plano de ação educacional visando à melhoria das práticas educativas atreladas ao brincar na instituição pesquisada, uma vez que a pesquisadora também atuava como gestora.

No que se refere à abordagem sociohistórica, a autora destaca a proposta curricular para educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora, ainda no capítulo

que trata das discussões sobre práticas pedagógicas nos documentos oficiais. Segundo a autora, a Proposta Curricular de Juiz de Fora se fundamenta na perspectiva sociohistórica dos sujeitos acreditando que a humanização e concretização só são possíveis diante da relação com o outro intermediada pela linguagem. Os principais autores utilizados para fundamentação dessa abordagem teórica nesse documento, de acordo a dissertação em análise foram Freire (1987, 1992, 1997, 2003, 2006), Freinet (1996,1998), Wallon (1998) e Vigotski (1991, 1998).

A autora faz algumas considerações sobre o brincar e se reporta à sua atuação enquanto gestora, quando percebia no cotidiano das práticas docentes desenvolvidas na escola que o brincar das crianças era tido como o momento de descanso do professor ou o momento em que realizavam outras atividades, esquecendo-se dos reais objetivos atribuídos às brincadeiras no contexto pedagógico. Para a autora, essa postura docente em relação ao brincar podia ser atribuída à falta de clareza por parte das profissionais sobre a importância do brincar nessa faixa etária, ressaltada a falta de articulação entre os conceitos de criança, infância e educação infantil, que são conceitos, segundo a autora, a serem trabalhados durante a formação. Percebe-se pelo trabalho de Massacesi (2015) que as práticas docentes não são práticas isoladas, dependem do engajamento também da coordenação pedagógica e da gestão dentro de uma concepção alinhada de criança, infância e educação infantil.

Como resultados a pesquisadora concluiu que apesar do brincar estar presente nas práticas docentes analisadas alguns ajustes ainda precisavam ser feitos como o reconhecimento por parte dos sujeitos pesquisados sobre o real significado do brincar contido na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora e para isso momentos de estudo/formação precisariam ser criados.

A segunda publicação analisada foi a dissertação de Maria Lourdene Paula Costa, intitulada **As práticas pedagógicas das professoras do Município de Santa Inês**, publicada em 2013. Essa pesquisa teve como objetivo principal uma investigação e análise do gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil de uma escola da Rede Municipal de Santa Inês, cidade localizada no estado do Maranhão. A questão central da pesquisa foi

desvelar qual gênero de prática pedagógica desenvolvida por professores da educação infantil em escolas municipais de Santa Inês. E para responder essa questão a autora buscou refletir sobre o perfil profissional das professoras; quais elementos pedagógicos referenciam e orientam suas práticas; em que medida a documentação oficial reflete em suas práticas; e como se desenvolve a interação em sala, tendo como referência o planejamento e a avaliação que para a autora devem caminhar juntos, pois o planejamento se vincula a avaliação no que diz respeito a detectar as opções por determinados métodos e estratégias para alcance dos objetivos propostos (Costa, 2013 p.90). Apesar da autora não mencionar a utilização da abordagem sociohistórica como perspectiva teórica do seu trabalho, no resumo descrito, essa pesquisa foi selecionada para análise por fundamentar a discussão sobre práticas pedagógicas em autores cujas concepções se apresentam como suporte dessa presente pesquisa. Suas considerações teóricas fundamentam-se nas ideias de Vigotski (2001,2007), Vásquez (1977), Kramer (2006, 2011), Oliveira (2007) e Veiga (2008).

Essa pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em uma escola Municipal da cidade de Santa Inês e contou com a participação de oito docentes pesquisados. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas semi-estruturadas e relatos descritos com o objetivo de caracterização do gênero das práticas desenvolvidas por essas profissionais. Dentre os gêneros de práticas pedagógicas apontadas no texto destaca-se a classificação que a autora faz baseada em Kramer (2006) com: prática pedagógica romântica, cognitiva ou construtivista e a prática pedagógica crítica. Na prática pedagógica romântica, o aluno é o centro do trabalho pedagógico e o professor é aquele que apenas cuida; na prática pedagógica cognitiva ou construtivista a criança é compreendida como um ser construtor da sua própria aprendizagem e o professor é o mediador entre o conhecimento e o sujeito que aprende; e na prática pedagógica crítica, a criança é vista como um sujeito que pertence a diferentes grupos sociais onde suas diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Como resultados da pesquisa a autora destacou como perfil das oito professoras pesquisadas que seis tinham formação em nível superior, enquanto duas ainda estavam em processo de conclusão e todas tinham mais de sete anos de experiência na docência. Revelou também que não exista rotatividade de

professores o que para a autora contribui para prática docente na educação infantil por favorecer uma maior interação entre as crianças e o professor. Em relação ao conceito de prática pedagógica não houve uma clareza nas respostas emitidas pelas docentes, pois a autora afirma que as falas das professoras não são suficientes para dizer o que é prática pedagógica, estão limitadas ora a teoria, ora a prática (Costa, 2013 p. 75). Em relação aos documentos oficiais Costa diz que embora as participes afirmassem conhecer, responderam de forma superficial sobre o assunto. Como elementos que sustentam a prática dessas docentes a pesquisadora também não identificou teorias que sustentasse a prática dessas profissionais que para a autora fragiliza suas práticas (Costa 2013 p. 79). No que diz respeito ao planejamento, ficou constatado na pesquisa que as docentes apenas executam o planejamento realizado pelo Departamento de educação Infantil do município (Costa, 2013 p. 91).

O terceiro trabalho analisado foi **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**, escrito por Cristina Nogueira de Mendonça, em 2009. O texto teve por objetivo compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e para compreender e analisar o *corpus* informacional utilizou-se da categoria apropriação e objetivação em relação à documentação pedagógica sob o enfoque dessa mesma teoria. Por documentação pedagógica a autora explica que:

Na educação, e mais especialmente na Educação Infantil, o termo documentação pedagógica foi inserido na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para identificar uma prática docente que possibilita dar visibilidade a várias formas de compreender a criança, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo (Mendonça, 2009 p.60).

Como se pode perceber na fala da autora a prática de observar, documentar e refletir as aprendizagens das crianças possibilita problematizar o que foi registrado se configurando como um valioso instrumento de formação e transformação da prática educativa. A perspectiva histórico cultural se encaixa nesse contexto em que o professor é o mediador das aprendizagens das crianças para atuar na zona de desenvolvimento proximal, assim como a escola e a educação tem por função

contribuir no processo de humanização dos pequenos. Em seu texto a autora argumenta que as crianças não são seres passivos à espera da ação do adulto, ao contrário, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais, produtores de cultura e com potencial latente de aprendizagem. Fundamentada nas ideias de Vygotsky Mendonça (2009) destaca que se o desenvolvimento infantil é resultante da dialética entre o biológico e o cultural, portanto é impulsionado pelas vivências das crianças. Nesse caso, as práticas precisam estar imbuídas de intencionalidade, de reflexão.

Nesse contexto é que Mendonça (2009) destaca a importância da apropriação e da objetivação docente em relação à documentação pedagógica, ou seja, a forma como as professoras internalizam os processos de produção da existência humana (apropriação) e os transformam pela transformação de si – de seus conhecimentos – e de seu entorno (objetivação). Por apropriação a autora destaca que:

Os professores, ao compreenderem a lei geral do desenvolvimento humano como a apropriação da realidade externa decorrente de como a criança interioriza (processo intrapsíquico) tudo que se efetiva em seu entorno (processo intersíquico), podem melhor e mais adequadamente planejar as intervenções pedagógicas para intervir na promoção da aprendizagem, objetivando impulsionar o desenvolvimento (Mendonça, 2009 p. 43).

A apropriação se configura como fatores externos que são internalizados pelos sujeitos, pelo apoderamento do que é socialmente produzido pela humanidade. Já a objetivação implica no processo de transformação do que foi apropriado, pois a partir do momento que o homem se apropria da realidade, pode configurá-la dando-lhe um novo sentido. Para melhor esclarecer tais processos a autora diz que apropriação e objetivação, em síntese, efetivam-se pela atividade do indivíduo, pois a humanização do ser humano advém da apropriação das condições historicamente determinadas, mas esse processo de apropriação não resulta de um mero contato com o mundo existente, não resulta de estar em um contexto. São necessárias ações, interações e relações com os outros seres, com a realidade objetiva e o momento presente, para produzir-se e reproduzir a historicidade através da atividade realizada. Essa forma de apropriação destacada por Mendonça se conecta com

classificação feita por Kramer (2006), pois de uma forma ou outra a prática docente está impregnada de concepções e valores internalizados pelo educador.

Como resultados Mendonça (2009) constatou que apesar alguns entraves como o ato de escrever, escassez de tempo; carência de equipamentos (máquinas fotográficas, filmadoras etc.); e a impossibilidade do registro imediato das ações das crianças, as professoras reconhecem o valor do registro e compreendem também que registro não é apenas importante para o professor, é também para criança, pois permite perceber o que foi experienciado e repensar novas vivências. Ficou explicitado que a documentação não se restringe aos registros realizados, ela tem uma amplitude maior. Uma exposição dos registros realizados implica em uma amostragem do produto final, o registro só se constitui como documentação quando explica o processo e serve para alimentar e retroalimentar o processo educativo, estabelecendo constante diálogo entre teoria e prática. Dessa forma a documentação pedagógica se torna uma atividade reflexiva graças à apropriação, pelos/as professores/as, de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização. Sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo.

O quarto trabalho analisado foi **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**, elaborado por Olivette Rufino Borges Prado Aguiar, de 2006. Essa tese buscou descrever o percurso profissional de trinta e uma professoras envolvidas com a educação infantil, em um processo no qual buscavam uma formação profissional que possibilitasse entender a função de educar crianças. Essa pesquisa teve como objeto de estudo o papel do brincar na prática pedagógica do professor da educação infantil: e, como objetivo mais amplo, implementar um projeto de intervenção colaborativa que se caracteriza pela parceria de todos os envolvidos no processo. Essa pesquisa teve como base o projeto intitulado: “A reflexão dialógica como ferramenta de ressignificação da prática pedagógica: uma proposta de educação continuada” que se constituiu como uma atividade de extensão em parceria entre a UFPI/Campus – Picos e a prefeitura Municipal de Ipiranga-PI.

Conforme a autora, esse projeto tinha por objetivo efetivar ações de reflexão sobre e na ação educativa no sentido de compreender as implicações que um processo de formação continuada, centrado na reflexão teoria e prática, teria na

atividade docente dos professores de educação infantil (Aguiar, 2006 p.90). Essa proposta de intervenção se constituiu como uma contraproposta aos “pacotes prontos” de formação continuada “vindos de fora” e que não dialogam com a realidade em que são aplicados. Aguiar (2006) tece diversas críticas quanto à formação do profissional da educação infantil, denunciando sua formação insuficiente que, segundo a autora, ocasiona uma ação pedagógica fragilizada. No tópico em que a autora discute sobre as propostas oficiais de educação infantil no Brasil, ela faz menção aos documentos legais que regulam essa etapa da educação no país e destaca, dentre outros documentos, os Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999) que propõem mudanças nas práticas de formação desses profissionais, apontando para a criação de sistemas que articulem a formação inicial e continuada. Sua crítica reside no fato dos documentos que regulam sobre a formação docente apontarem para o despreparo que recai sobre a figura do professor, mas nada sinalizam sobre as condições de trabalho e os salários aviltantes a que são submetidos.

Aguiar argumenta também que história e cultura determinam o desenvolvimento de todos os seres humanos, porém não são determinantes, pois os indivíduos não absorvem passivamente as determinações socioculturais. Ao contrário, essas informações são reelaboradas, provocando mudanças no próprio sujeito e no mundo que o cerca. A autora afirma que é por meio da atividade externa que se constrói a atividade interna dos indivíduos e esta passa a orientar a atividade externa (Aguiar, 2006, p.81). A perspectiva sociocultural abordada nesse trabalho relaciona a importância do brincar como atividade social humana a partir da qual a realidade é ressignificada. A autora argumenta que a teoria sociohistórica, ao adotar o materialismo histórico dialético como filosofia, concebe o ser humano como ser ativo, social e histórico. Com base no pensamento de Vygotsky e sua teoria de desenvolvimento a autora explica que os princípios Vygotskyanos percebem as brincadeiras intencionais e as interações como facilitadoras do desenvolvimento das capacidades humanas. Segundo a autora foram vivenciados alguns pressupostos teóricos e práticos que permitiram atribuir ao exercício da reflexividade em colaboração com os meios, de modo que as envolvidas desenvolvessem as seguintes atividades: analisassem as ações desenvolvidas, justificassem suas escolhas, confrontassem suas opções teóricas com a de seus pares e com o

conhecimento sistematizado, questionassem suas certezas e reconstruíssem, em nível intrapsicológico, o saber elaborado socialmente.

Como resultados a pesquisadora constatou que os conhecimentos internalizados pelas professoras sobre o papel do brincar nas suas práticas pedagógicas situavam-se ao nível dos conceitos espontâneos, relacionados às experiências imediatas, tornando pouco consistentes em suas ações educacionais direcionadas às crianças (Aguiar, 2006 p.236). A compreensão da importância do brincar como estratégia pedagógica só se materializou no decorrer dos encontros formativos. Outro ponto destacado foi a dificuldade das professoras pesquisadas em desenvolver níveis mais elaborados de compreensão sobre a dupla natureza do brincar na educação infantil. De um lado o brincar se constitui como uma atividade lúdica estimuladora das aprendizagens; por outro atua como co-responsável pelo desenvolvimento da criança. Essa dificuldade também foi superada no transcorrer dos encontros de formação.

E, por fim, o último trabalho analisado foi elaborado por Maria Reilta Dantas Cirino, com título **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil**, de 2008. Essa pesquisa buscou investigar as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição pública de educação infantil na cidade de Caicó- RN e a prática docente. Como metodologia foi realizado um estudo de caso. A autora destaca que os fundamentos teóricos que serviram de base para essa pesquisa encontram-se nas concepções contemporâneas de criança, infância e sua educação, bem como os processos de aprendizagens, desenvolvimento e currículo para educação infantil. A autora argumenta que não há um consenso sobre a definição para designar o que se constitui por proposta pedagógica e currículo na educação infantil. Esses termos são constantemente utilizados por teóricos e pelos documentos oficiais, porém ora aparecem com sentidos semelhantes, ora diferenciados. Mas Cirino explica que em sua pesquisa o termo assumido será proposta pedagógica por reconhecer a presença dessa terminologia nos textos teóricos e nos documentos oficiais para se referir ao conjunto de princípios e orientações práticas que visam embasar a prática docente na educação infantil (Cirino, 2008 p. 26).

Para uma melhor compreensão da articulação da proposta pedagógica e a prática pedagógica dos professores os dados foram classificados e analisados em categorias e subcategorias. Como categorias buscaram-se as concepções que fundamentam a proposta pedagógica e as práticas docentes que teve como

subcategorias as concepções de criança, função da educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento; como uma segunda categoria buscaram os elementos de organização didática que trouxe como subcategorias os conteúdos e as atividades dos professores, bem como a relação escola e família. Em relação a concepção de criança a autora revelou que apesar do documento não explicitar o concepção de criança como ser social e histórico o documento estava imbuído das concepções contemporâneas de criança por considerar a criança como um ser concreto e capaz de aprender e com diferentes tempos de aprendizagens. Porém, a pratica docente era contraditória ao discurso apresentado tanto no documento quanto nas falas expostas nas entrevistas. A autora afirma que:

Contraditoriamente a essas afirmações, na ação docente, exige-se das crianças, primordialmente, o cumprimento de tarefas padronizadas, que oferecem pouco desafios e poucas oportunidades de exercerem sua capacidades de construir conhecimentos a partir de ações com os mesmos (Cirino, 2008 p.114).

Observa-se um descompasso entre as concepções que a escola defende e o que realmente acontece na prática docente. No que se refere a função da educação infantil Cirino destaca que essa função está fundamentada apenas na LDBN 9394/96 quando sinaliza para o desenvolvimento integral da criança e pouca referencia faz a relação entre cuidar e educar expostas nos RCENEIS de 1998, haja vistas que a presente pesquisa transcorreu no ano de 2008 período de vigência desse documento. A autora explica que a vagueza e a generalização expressas na relação entre cuidar e educar conforme aparecem no texto, pouco orientam os professores quanto a finalidade, a função social de suas ações de cuidado e educação das crianças (Cirino, 2009 p. 117).

Prosseguindo em suas análises, Cirino afirma que mesmo percebendo essa articulação em algumas situações pontuais das práticas observadas a predominância ainda era a preparação para series posteriores. Como definição de aprendizagem e desenvolvimento o documento, de acordo com a autora, diz que é de responsabilidade da escola promover o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem também deve ser propiciada pela escola de forma satisfatória e significativa para as crianças, defendendo um ensino pautado na concepção

sociointeracionista que enfatiza a importância da interação do indivíduo com o meio. Nessa perspectiva a escola deve oportunizar as crianças experiências desafiadoras que lhe sejam estimuladoras de suas aprendizagens o que se torna controverso com uma prática voltada para a escolarização.

Em relação à segunda categoria de análise que buscou analisar os elementos da organização didática, em sua primeira subcategoria relacionada aos conteúdos e atividades Cirino afirma que o documento apresenta uma grande diversidade de compreensão curricular, porém não existe uma articulação entre essa variedade de concepção curricular apresentada no texto o que o torna vago e contraditório. Na segunda subcategoria que analisou a relação escola e família Cirino confirma a iniciativa da escola sempre nessa intenção, mas destaca que apesar da constante presença da família no espaço pesquisado essa relação ainda não atingiu o nível de participação e envolvimento desejado, pois falta espaço para compartilhamento de idéias, indagações e reflexões que realmente sejam direcionadoras dos contextos educativos e familiares.

Em seus resultados Cirino (2008) destaca a elaboração da proposta pedagógica pelas instituições representa um grande avanço para a educação infantil do país, mas assegura que a simples existência desse documento não garante a efetivação das intenções educativas. Como demonstram os resultados da pesquisa, posto que nem sempre a elaboração desse documento tem a participação direta dos docentes ou envolve todos os segmentos da comunidade escolar. Foi constatado também que a elaboração desse documento no contexto da pesquisa se deu muito mais por ser uma exigência legal prevista na LDBN 9394/96 e na própria Lei municipal na qual a escola está inserida do que pelas reais necessidades da instituição.

Observa-se que essas pesquisas analisadas refletem uma dissonância entre o que expressam os documentos oficiais e as práticas desenvolvidas nos contextos educativos. Existe uma documentação oficial para orientação das práticas educativas na educação infantil, norteadora do trabalho docente a partir do Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), que precisam ser conhecidas, analisadas e criticadas pelos professores, até mesmo como forma de estabelecer coerência entre o que preconizam os documentos oficiais e o seu trabalho pedagógico.

Como vimos em Costa (2013), assim como Massacesi (2015), também busca referenciar as práticas pedagógicas nos documentos oficiais, dada à importância do projeto político pedagógico como principal documento direcionador das práticas no interior da escola. Cirino revela também a importância da apropriação docente sobre a documentação que orienta seu trabalho e o que foi verificado em sua pesquisa é que nem todas as profissionais da escola pesquisada tinham clareza sobre o que abordavam tais documentos. Por isso, a autora afirma que muitas vezes a prática pedagógica do professor não se efetiva satisfatoriamente em seu processo de ensino aprendizagem porque o/a professor/a não compreende ou desconhece o caráter normativo e pedagógico que a ampara e que a fundamenta. Outro equívoco evidenciados nos trabalhos diz respeito ao conceito de prática pedagógica desvinculado da práxis, ou seja, a prática é compreendida por muitos docentes como uma atividade desprovida do exercício reflexivo como já foi anteriormente discutido.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ACHADOS DA ANPED

Ao iniciar as buscas no site da Anped o primeiro passo foi localizar o grupo de trabalho que pudesse contribuir com o objeto de estudo dessa presente pesquisa, pois as publicações disponíveis no site estão distribuídas em vinte e três grupos de trabalhos sob os mais diferentes enfoques. Analisando os GTs, constatei que os GT07 (educação de crianças de 0 a 06 anos) era o mais indicado para essa pesquisa por estar direcionado para a educação infantil.

4.2.1 GRUPO DE TRABALHO 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS

Ao adentrar no grupo de trabalho 07 e acessar o link publicações do GT observei que essas publicações se encontravam agrupadas em carta, ofício, pôster, relatório e trabalho. Como as buscas dessa pesquisa se concentram em teses, artigos e dissertações selecionei a opção trabalho clicando no link ver todos o que disponibilizou um total de cento e cinquenta e oito itens que abordavam a educação infantil sob a mais variadas temáticas. Após a triagem do material disponível foram selecionados dezoito trabalhos voltados para a temática em questão, porém, apenas quatro desses trabalhos contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa por possuírem uma corrente teórica próxima ou semelhante à abordagem sociohistórica e foram dispostos na ordem em que aparece no Quadro IV.

Quadro IV

Artigos publicados no GT 07 dos anais da ANPED de 2006 a 2016

Título	Autor	Ano	Reunião	Instituição
Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil	CORSINO Patrícia SANTOS Núbia de Oliveira	2007	XXX Reunião anual da Anped	UFRJ FAETC
Afetividade no contexto da educação infantil	BORBA, Valdinéia R. S. SPAZZIANI, Maria de Lourdes	2007	XXX Reunião anual da Anped	CUML UNESP
Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil	BRAGAGNOLO, Regina Ingrid RIVERO, Andrea Simões WAGNER, Zaira T.	2013	XXXVI Reunião anual da Anped	UFFS
Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	ALVES, Bruna MolisaniFerreira	2015	XXXVII Reunião anual da Anped	UFRJ / FFP-UERJ

Acesso ANPED em 13/10/2016

O primeiro trabalho analisado foi **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil** de Corsino e Santos (2007). Esse trabalho se situa em três campos: (I) nos estudos da linguagem e estudos culturais; (II) nas políticas públicas, formação de professores e educação infantil; (III) na antropologia e nos estudos da infância, especialmente no que diz respeito à metodologia de pesquisa com crianças.

O texto tem como principais interlocutores as teorias de Walter Benjamin, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Apesar desse trabalho não estar demarcado explicitamente dentro da perspectiva sociohistórica tem como principais interlocutores Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, por essa razão foi selecionado como referência para essa pesquisa.

De acordo com as autoras a metodologia inclui revisão bibliográfica, aprofundamento teórico e trabalho de campo, que foi estruturado em duas etapas. A primeira teve um caráter abrangente e panorâmico. Foram pesquisadas vinte instituições, sendo cinco creches (três públicas municipais e duas comunitárias), oito escolas exclusivas de educação infantil (todas da rede municipal de ensino) e sete escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil (seis da rede municipal e uma privada). Na segunda etapa, foram escolhidas nove instituições para uma investigação mais densa, como estudos de caso simultâneos.

Nesse texto as autoras também não tratam especificamente sobre práticas pedagógicas, mas pesquisam sobre interações entre adulto/criança ou professor/criança, nas instituições de educação infantil o que se caracteriza como uma vertente das práticas educativas, haja vista que a forma como o professor interage com as crianças expressa implicitamente sua concepção de educação.

Nesse texto, as autoras apresentam alguns episódios interativos entre professoras e crianças, observados e registrados no diário de campo. Os episódios apresentados revelaram a forma como as professoras interagiram com as crianças em diferentes situações como, por exemplo, no episódio que tem como título “o olhar panorâmico”. Nele, a pesquisadora descreve a professora na sala realizando atividades de dobraduras com algumas crianças enquanto as outras se dispõem pela sala em diferentes atividades. Ao mesmo tempo em que a professora estava apenas com algumas, tinha um olhar atento e panorâmico sobre as demais, tal como foi descrito em um episódio que teve como título “olhar controlador e inibidor”. A pesquisadora destaca a cena em que uma criança é obrigada a confessar que empurrou o outro no refeitório sob a ameaça da professora de revelar a filmagem feita por uma câmera escondida no momento da agressão. O detalhe é que a tal câmara não existia, mas a criança acredita na professora e acaba confessando. Em outro episódio, intitulado: “ausência de olhar”, a pesquisadora ressalta a indiferença

da professora quando uma criança vem interromper a conversa entre a pesquisadora e a professora para relatar insistentemente que estava com dor de dente. A professora orienta a criança a lavar a boca para passar a dor. Mais uma vez, a criança segue a orientação da professora por acreditar no que a docente diz. Observa-se nesses diferentes episódios que a intervenção realizada pelas docentes está muito atrelada a sua concepção de criança e infância, o que reverbera diretamente em suas práticas docentes.

O segundo trabalho analisado foi **Afetividade no contexto da educação infantil**, de 2007, que teve por objetivo identificar e analisar as concepções sobre a afetividade no contexto escolar, de docentes de uma rede escolar municipal no interior de São Paulo e cujas reflexões resultam de um recorte da pesquisa: A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil. Essa pesquisa investigou as concepções e reflexões das docentes sobre a afetividade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e em sete Creches a ela vinculadas, situadas em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, durante o 2º semestre do ano de 2003 e o 1º semestre de 2004. Ao todo, entre EMEI e Creches, foram investigadas 60 docentes responsáveis pelas interações escolares de aproximadamente 1.155 alunos.

Segundo Borba e Spazziani (2007) esta pesquisa iniciou com a aplicação de questionário individual e escrito. Posteriormente, fez a discussão, em grupos focais, a partir da questão: “O que você entende por afetividade”? Em seguida, as respostas obtidas foram classificadas em duas categorias: afetividade como expressão de sentimentos e atitudes exclusivamente positivos ou ‘do bem’; e afetividade que envolve uma complexidade e diversidade maior de sentimentos e atitudes.

As respostas da primeira classificação, de acordo com as autoras podem ser interpretadas como decorrente do atendimento exclusivo à faixa etária das crianças com quais as docentes trabalham, ou seja, nessa etapa, dos quatro aos seis anos, a criança comunica-se pela expressividade corporal e aceita bem os toques físicos e afagos. Ela se sente querida quando tocada com carinho. Outro fator que pode ter influenciado respostas com esse significado consiste no próprio histórico da Educação Infantil retratado por ocasião dos Jardins de Infância. As jardineiras (docentes) cuidavam das crianças pequenas como se fossem plantinhas que

necessitavam ser “regadas” diariamente com carinho e amor, desde a mais tenra idade. Esta associação remete à concepção de prática pedagógica romântica destacada por Massacesi (2015), também no escopo de análise dessa presente pesquisa, na qual o aluno é o centro do trabalho pedagógico e o professor, aquele que apenas cuida.

Já no segundo grupo de respostas a questão da afetividade está para além da ternura, pois as docentes definiram afetividade como todas as interações afetivas em sala, sejam elas amigáveis ou conflituosas. Nesse grupo, as docentes destacam a afetividade como inerente às relações humanas e se aproximam de uma compreensão mais complexa e mais próxima do que acontece na vida real. As autoras apontam alguns dados: cinco docentes, mais de 8% do total, atribuíram à afetividade o papel de facilitadora da aprendizagem. Para elas, a afetividade é entendida como pré-condição para a apropriação de novas aprendizagens. Na discussão realizada nos grupos focais, uma parte das docentes (13 delas ou 21,6%) destacou os efeitos que a prática afetiva pode acarretar aos alunos. Afirmaram que esta norteia o desenvolvimento do aluno, em especial de sua personalidade, auxiliando na formação de seu caráter. Para elas a afetividade também tem o poder de ampliar a interação social, solidificar laços de amizade e promover qualidade nos relacionamentos. Também age favoravelmente à constituição do indivíduo, e fortalece sua auto-estima, ao ajudá-lo na superação de obstáculos e na promoção de seu sucesso. Ainda nas discussões coletivizadas nos grupos focais, verificou-se que 25 docentes (41,6%), afirmam que a postura assumida e as atitudes do professor são explicitações de afetividade. Ou seja, o interesse do professor pelos seus alunos, o seu envolvimento, a atenção demonstrada, o respeito pelos alunos e com seus problemas, a compreensão e, ainda, o fato de expressar-se com palavras, olhares e gestos carinhosos, de ouvi-los e dar voz a esses pequenos sujeitos, são atitudes que marcam positivamente os seus alunos, contribuindo para sua formação. Em contrapartida, quatro docentes (6,6%) abordam que a afetividade seria, também, a expressão de conflitos, discordâncias e desafetos entre professora e alunos e entre os próprios alunos. Estas docentes apontam que afetividade é por elas entendida como a presença de aspectos que norteiam as relações humanas, tanto as brigas e confusões, como as expressões de agrado e concordância.

Como resultados dessa pesquisa concluiu-se que há uma forte preocupação destas docentes pesquisadas em “afetar” positivamente seus alunos, oportunizando momentos e espaços adequados ao estabelecimento de interações sociais capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, cognitiva, afetiva, motora e social.

O terceiro trabalho analisado **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil**, de Bragagnolo, Rivero e Wagner, em 2013. Esse documento teve origem em uma pesquisa intitulada: “As Crianças e o Brincar”: investigando a brincadeira como uma das ações sociais das crianças no contexto da educação infantil”, dos mesmos autores. Essa pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil pública municipal, com o grupo 4B (G4B), constituído por vinte crianças de 4 a 5 anos, que permaneciam naquele contexto em período integral, e duas profissionais, uma professora e uma auxiliar de sala¹, responsáveis pelo grupo no período matutino. Foi uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos metodológicos foram: a observação-participante, o registro escrito, o registro fotográfico e o registro fílmico das brincadeiras produzidas pelas crianças.

Como resultados as autoras destacam que a aproximação das brincadeiras e demais experiências desse grupo de crianças no contexto da educação infantil evidenciou muitos aspectos que merecem destaque, entre eles aqueles que têm estreita relação com a prática pedagógica na educação infantil. As autoras também destacaram alguns pontos importantes desse trabalho: em primeiro lugar foi possível perceber a importância de uma observação atenta, pois as brincadeiras fornecem indícios relevantes para o planejamento da prática pedagógica na educação infantil; também ficou muito clara a interdependência entre os suportes materiais (bonecos do Lobo e do Lobinho; volante para dirigir; chaves; mala de roupas para os lobos; fantasias; espadas; maquiagens etc), os suportes imateriais (fomentados por histórias; seleção de imagens diversas; canções; filmes) e a ampliação e diversificação das brincadeiras. Outro aspecto destacado pelas autoras, que se sobressaiu na análise dos repertórios de brincadeiras das crianças do grupo pesquisado é o profundo enraizamento social e cultural das mesmas. Ressaltam também que foi possível perceber que as crianças se organizavam em pequenos grupos para brincar, tinham a necessidade de fazer acordos, escolher, delimitar e

organizar os ambientes a seu modo. Indicaram também o quanto precisavam de tempos prolongados para estruturar suas brincadeiras.

Outro aspecto fundamental da pesquisa está relacionado ao modo como as professoras relacionavam-se com as crianças e com suas brincadeiras, o que desvelou a importância do papel do/a professor/a como parte do processo de mediação entre as relações das crianças e os elementos produzidos pela humanidade. E por fim, citam Vygotsky (1984) para destacar aspectos como as interações, a linguagem e a imaginação, que têm na infância uma estreita vinculação com a brincadeira e assumem um papel fundamental em nossa constituição como seres humanos, pois além de objetos de estudo e reflexão, precisam tornar-se efetivamente eixos orientadores da prática pedagógica na educação infantil.

O quarto e último trabalho analisado foi: **Linguagem e Educação Infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?**, de Bruna Molisani Ferreira Alves publicado em 2015. Esse trabalho é uma parte de uma tese de doutorado de Alves (2015), cujo objetivo foi compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com a linguagem, a partir de enunciados produzidos em contexto de formação continuada. Foi utilizada a observação participante como metodologia de pesquisa, e os enunciados das formadoras e professoras foram analisados na perspectiva de Bakhtin (2003, 2009, 2011), cuja concepção sociointeracionista, considera os usos da língua(gem) como práticas sociais.

Segundo a autora, a formação consistiu em encontros semanais, com duração de três horas, ao longo de 4 anos (2011-2014), em que foram discutidas questões referentes a quatro eixos: teorias de alfabetização; crianças de classes populares e seus letramentos; formação de professores; escrita docente. Nesse espaço, as professoras foram convidadas a escrever e falar sobre suas práticas, no diálogo com as teorias estudadas nos encontros, como investimento na autoria docente. Nesses encontros foram discutidas as concepções de alfabetização e letramento, haja vista que as práticas escolarizantes ainda encontram-se muito presentes na educação infantil. Porém, como o foco do seu trabalho era mais voltado para a linguagem oral, a roda de conversa foi uma atividade muito citada na formação. A autora destaca que para existir conversa precisa haver interlocução, o que nem sempre acontecia

devido às crianças se limitarem apenas a responder o que a professora indagava como ficou evidente em alguns relatos.

Como resultados do seu trabalho a autora observou que, apesar das práticas escolarizante que se evidenciaram através dos enunciados das professoras, houve um deslocamento que fez com que as professoras se tornassem mais atentas à escuta das crianças e que o trabalho pedagógico com textos literários ultrapassasse o ensino das letras e se tornasse mais prazeroso, capaz de explorar a imaginação e a criatividade da criança e a roda de conversa como espaço privilegiado da oralidade.

4.2.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS

Através da análise dos trabalhos selecionados podemos perceber que existe uma diversidade de concepções ideológicas, valores e crenças que interferem diretamente no trabalho docente. Como já foi afirmado anteriormente, a prática pedagógica do professor está imbricada não apenas dos seus conhecimentos teóricos advindos de sua formação como também acarreta tudo aquilo que o constitui como sujeito. O que nem sempre reverbera de forma positiva em seu trabalho, como se pode perceber em diversos pontos dos trabalhos analisados em que foram destacados diversos elementos constitutivos da prática docente na educação infantil, como: as interações adulto/criança, a afetividade, o brincar e a linguagem.

Observando o texto de Corsino e Santos (2007) ao descreverem sobre os diferentes olhares das professoras em relação às crianças, identificamos que em alguns momentos nas cenas descritas esse olhar nem sempre correspondia à atenção solicitada implícita ou explicitamente pela criança o que poderia gerar um desconforto ou baixa autoestima por parte dos pequenos. O segundo texto de Borba e Spazzani (2007) demonstra a falta de clareza sobre o conceito de afetividade por

parte das docentes pesquisadas, na medida em que um grupo de professores relacionou tal conceito como sinônimo de carinho e um segundo grupo compreendeu a afetividade como todas as relações expressas entre professores e crianças, mesmo as conflituosas. Essa falta de clareza sobre esse elemento desencadeador das relações entre adultos e crianças interfere no desenvolvimento dos pequenos, uma vez que a afetividade pode ser considerada como elemento basilar das aprendizagens na infância. Segundo Amorim e Navarro (2012, p. 2).

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil.

A citação acima demonstra o quanto é necessário para o professor da educação infantil ter esse conceito assegurado, pois a afetividade deve ser pensada em “um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade” (WALLON, 2010 p. 14), o que significa perceber a afetividade como o grande elo de ligação entre professor e aluno na educação infantil.

No terceiro trabalho de Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013) observou-se que apesar dos inúmeros benefícios, já comprovados por diversas pesquisas realizadas, que a atividade do brincar favorece o processo de desenvolvimento das crianças, muitos professores ainda percebem o brincar como atividade menor, de pouca relevância. Isso causa enorme espanto por ser uma pesquisa recente e o brincar ser uma temática muito discutida e debatida ao longo da educação infantil. E o último trabalho, de Alves (2015) sobre a linguagem na educação infantil, demarcou um discurso unilateral nas rodas de conversa, onde as crianças se limitavam a dar respostas, não havendo interlocução como foi destacado pela autora. Por se tratar de uma pesquisa de intervenção na qual a pesquisadora também era participe/formadora, o diferencial foi o “deslocamento” sinalizado pela autora ao término da pesquisa, onde a prática foi modificada e a escuta se tornou mais atenta, a interlocução foi privilegiada na roda de conversa e o trabalho literário ultrapassou o processo de escolarização.

Através dessa análise podemos perceber que apesar de todas essas questões já terem sido amplamente discutidas e debatidas por Vygotsky (2005), Bakhtin (1992), Wallon (2010), no campo da educação infantil ainda há uma certa fragilidade no trabalho desenvolvido com crianças e essa fragilidade é motivada por diversos fatores: alguns dos estudiosos citados culpam a má formação inicial e continuada; outros, a falta de uma identidade profissional e alguns referem-se a falta de afinidade do educador com essa etapa da educação.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA

Ao iniciar as buscas no portal da SBPC o primeiro passo foi acessar a página da SBPC, clicar no link Publicações, em seguida clicar em anais/resumos, onde foi aberta uma página contendo uma listagem da 56ª a 67ª reunião anual. Ao clicar na reunião desejada, foi aberta uma nova página e, novamente era preciso clicar no link anais/resumos e consultar resumos onde encontrava-se disponibilizado mais um link com opções de buscas por áreas, autores, títulos e palavras-chave. Optamos pelo link área, e na sequência Ciências Humanas e, posteriormente Educação e, em seguida, educação Infantil, onde ficou disponível uma listagem de todos os resumos apresentados dentro dessa temática na reunião desejada. Observou-se que nas reuniões 66ª e 67ª, dos anos 2014 e 2015 respectivamente, o link educação infantil não estava mais disponibilizado e os trabalhos voltados para essa temática estavam publicados dentro link educação básica.

Os trabalhos foram selecionados a partir da localização dos descritores práticas pedagógicas, práticas educativas ou saberes docentes em suas palavras-chave. Foram pesquisados 20 trabalhos, porém como o foco dessa pesquisa são as publicações dos últimos dez anos que tem como perspectiva a abordagem sociohistórica, foram selecionados 05 trabalhos em uma segunda triagem. No portal da SBPC, a estrutura dos trabalhos estava organizada em introdução, objetivo do

trabalho, métodos, resultados e discussão e conclusões, o que contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento dessa pesquisa no próprio site, uma vez que essas seriam as informações necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa. Esses trabalhos foram organizados no Quadro V.

Quadro V

Trabalhos selecionados nos bancos de dados da SBPC

Título	Autor	Ano	Reunião	Local
A percepção dos professores da educação infantil sobre a importância do brincar em suas práticas pedagógicas	BARROS, João Luiz da Costa	2009	61ª reunião anual da SBPC	UEA MANAUS/ AM
A afetividade na educação infantil	OLIVEIRA, Luciana Patrícia ARAÚJO, Luiza Ivana de	2010	62ª reunião anual da SBPC	UFRN, NATAL- RN
Ser educador infantil na contemporaneidade: além do cuidar!	CUNHA, Danielle Christine de Andrade Queiroz	2010	62ª reunião anual da sbpc	UFRN, NATAL-RN
Trabalho docente no contexto da educação infantil: uma análise	PAIXÃO, Maria do socorro estrela BARROS, Lindaiane Barros VALANDRO, Débora Cerveira	2012	64ª reunião anual da SBPC	UFMA, SÃO LUIZ
A importância da brincadeira em sala de aula para formação e aprendizagem na educação infantil: as contribuições de leontiev e da teoria histórico-cultural; uma experiência na escola ueb primavera.	SOUZA, Andréa Rodrigues de CORREIA, Joelma Reis	2013	65ª reunião anual da SBPC	UFPE, RECIFE – PE

Acesso em 25/11/2016

O primeiro trabalho analisado foi **A percepção dos professores da educação infantil sobre a importância do brincar em suas práticas pedagógicas** de João Luiz da Costa Barros (2009). Esse trabalho teve por objetivo descrever como acontece o processo de aprendizagem através do brincar, e quais as percepções dos professores sobre sua importância do brincar em suas práticas pedagógicas. Segundo o autor, trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica mediante uma análise qualitativa numa abordagem sociohistórica.

Essa pesquisa foi desenvolvida em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) pertencentes a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus e teve dez professores pesquisados escolhidos de forma aleatória, sendo dois de cada (CMEI). Foram realizadas entrevistas abertas juntos a esses professores e a metodologia empregada seguiu a proposta de BARDIN com adaptações. Como resultados obtidos através dos estudos e entrevistas percebeu-se uma preocupação de todos os professores entrevistados, quanto a necessidade da vivência plena do brincar e do componente lúdico na educação infantil.

O segundo trabalho tem por título: **A afetividade na educação infantil** de Oliveira e Araújo (2010). Esse trabalho teve por objetivo investigar as concepções dos professores sobre a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil. Fundamenta-se nas ideias de Wallon (Apud Oliveira, 2004) para destaca a importância da afetividade no desenvolvimento infantil. As autoras argumentam que para Wallon, a afetividade favorece o desenvolvimento da personalidade e a construção do pensamento, por isso a afetividade dentro do processo de ensino-aprendizagem possibilita a formação integral da criança. A metodologia está pautada dentro de uma abordagem qualitativa com entrevistas semi-estruturadas referentes a importância da afetividade na educação infantil e observação não participante que possibilitou investigar a existência de consonância entre o discurso e a prática desenvolvida. Participaram do estudo 05 professores da Educação Infantil do município de Ribeirão - Mata Sul de Pernambuco.

Como resultados a pesquisa revelou que as professoras compreendem a afetividade como algo ligado a construção de vínculos emocionais, como: afeto, carinho e sentimentos e à aprendizagem da criança. Oliveira e Araújo (2010) relatam que todas afirmaram que a afetividade é um elemento presente no âmbito escolar e

80% disseram que a afetividade está presente nas práticas, porque ela é fundamental a aprendizagem das crianças e a sua formação crítica. Apenas 20% justificaram sua presença em atendimento a uma prescrição legal. As autoras constataram também que a relação professor-aluno está baseada na afetividade (60%) e no cumprimento de deveres educacionais, 40%. As professoras, em sua maioria, 80%, concebem o aluno como protagonista, um ser ativo e crítico. Embora 20%, ainda, cultive uma visão passiva de sujeito, reconhecendo-o como um elemento que precisa ser moldado e que recebe informações de um adulto que detém o saber”. Todos esses dados foram extraídos do resumo no site.

As autoras concluíram que a maioria das docentes pesquisadas era afetuosa com as crianças e estabeleciam uma boa relação com as mesmas e verificou-se uma consonância entre os discursos e a prática.

O terceiro trabalho analisado também corresponde a mesma reunião realizada em 2010. Tem como título **Ser educador infantil na contemporaneidade: além do cuidar!**, elaborado por Danielle Christine de Andrade Queiroz Cunha. De acordo com Cunha (2010) esse presente trabalho encontra-se fundamentado em três pressupostos: primeiro, a criança é um ser que se desenvolve, de acordo com a teoria de Henry Wallon, de forma global de modo que o cuidar e educar não podem ser dissociados; segundo, para haver desenvolvimento é preciso considerar a afetividade como parte desse processo com características específicas em cada etapa da vida infantil; terceiro, para a prática pedagógica ser eficiente é necessário que o professor de Educação Infantil acredite no potencial de aprendizagem das crianças. A abordagem metodológica está pautada no construtivismo e sócio-interacionismo, por isso foram utilizados os estudos de Jean Piaget, Henri Wallon, L. S. Vigotsky para analisar as possibilidades de desenvolvimento das crianças com idade de quatro meses a dois anos. Como resultados a pesquisadora, que também era participe/gestora da instituição pesquisada mostrou que o conhecimento ofertado nessa instituição possibilitava às crianças, uma compreensão do mundo a partir de suas próprias experiências. Sendo assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se uma reorganização dos procedimentos pedagógicos na instituição, em que foi adotada uma postura comprometida com a formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos, que ao mesmo tempo em que se apropriam de conhecimentos socioculturais, formam-se como sujeitos culturais. Nesse contexto, esse estudo

possibilitou uma reflexão crítica acerca dos aspectos que permeiam os questionamentos dos professores no que se refere a sua própria (dê)svalorização, por ainda prevalecer na sociedade atual à ideia de uma educação infantil voltada apenas para o cuidado das crianças.

O quarto trabalho analisado **Trabalho docente no contexto da educação infantil: uma análise** de Paixão, Soares e Valandro (2012). As autoras argumentam que o trabalho docente na educação infantil deva ser pautado na pedagogia das interações que eliminam todas as formas mecânicas e autoritárias de ensino. Segundo os autores a metodologia caracterizou-se como etnográfica e bibliográfica e para o trabalho de campo utilizou-se como principal fonte de informação, a observação. Foram realizadas entrevistas com professores (as), diretores (as) e aplicação de questionários para os demais membros da comunidade escolar. Após a categorização das informações, os pesquisadores explicam que foi feita a correlação com os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia e com as propostas contidas nos documentos oficiais como: as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Referenciais Curriculares para a Educação Infantil no intuito de valorizar o processo e seus estruturantes e não apenas os resultados através de descrição sem significado e explicação do meio sociocultural.

Como resultados, as autoras relatam que a análise dos dados demonstrou que a Unidade de Educação Básica (U.E.B) Recanto dos Pássaros valoriza a aprendizagem das crianças, disponibilizando um espaço organizado que atende as necessidades e as especificidades das crianças, embora apresente dificuldades como a inexistência de recursos importantes em quantidade suficiente para o atendê-las. No que se refere ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e a inclusão de uma gestão democrática do trabalho docente, elas relatam que ainda existem desafios que precisam ser superados, como os de ordem infraestrutural e profissional para que se tenha uma educação e um trabalho de qualidade social e que supere representações negativas a cerca da profissão.

O quinto e último trabalho analisado **A importância da brincadeira em sala de aula para formação e aprendizagem na educação infantil: as contribuições de Leontiev e da teoria histórico-cultural; uma experiência na escola UEB primavera** de Souza e Correia (2013). Esta pesquisa teve por objetivo trabalhar a brincadeira em salas da Educação Infantil, bem como compreender sua importância para a formação cognitiva dos sujeitos estudados na Unidade de Educação Básica

Primavera, situada na cidade de São Luiz, capital do Estado do Maranhão. Como metodologia utilizou-se a pesquisa-ação com entrevistas semi-estruturadas com o corpo docente e discente, perfazendo um total de quarenta entrevistados.

Como resultados percebeu-se a importante contribuição do brincar na educação infantil, porém as autoras afirmam que após as entrevistas identificaram algumas fragilidades em relação à brincadeira, tais como: dificuldade na interpretação do brincar como forma de aprendizagem, ausência de atividades lúdicas voltadas para essa finalidade, falta de estímulos dos professores para organizar atividades que despertassem o interesse dos alunos em sua própria cultura, valorizando os conhecimentos prévios dos mesmos, assim como sua vivência de mundo. Afirmam também que após a execução desse projeto puderam observar uma mudança no comportamento das crianças, assim como dos docentes envolvidos, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e emancipador dos educandos.

Observa-se que a maioria dos trabalhos analisados demonstram que as concepções dos professores da educação infantil nem sempre são condizentes com práticas centradas em atividades que contemplem a cultura e as experiências das crianças, apesar dos trabalhos de Oliveira e Araújo (2010) e Paixão, Soares e Valandro (2012) apresentarem resultados contrários. Constatou-se também que a pesquisa numa perspectiva de intervenção como em Souza e Correia (2013) e Cunha (2010) se constitui como uma potente transformadora da realidade como ficou evidenciado nesses trabalhos.

5. CONSIDERAÇÕES

No decorrer dessa pesquisa percebeu-se que o atendimento à criança vem passando por mudanças relevantes tanto em seu aspecto legal como nas práticas educativas desenvolvidas nessa etapa da educação. Mesmo ainda que de forma lenta, observa-se um interesse docente em transformar, em melhorar suas práticas educativas.

A partir das análises dos artigos, teses e dissertações identificados foi possível elencar alguns pontos cruciais para uma compreensão panorâmica do trabalho desenvolvido na Educação Infantil junto às crianças, como: primeiro, a falta de clareza sobre o conceito de práticas pedagógicas e a diversidade de termos e nomenclaturas utilizados nas palavras-chave para se referir ao assunto em questão; segundo, a desarticulação entre teoria e prática, ainda muito presente na maioria dos trabalhos analisados, principalmente nas pesquisas relacionadas ao brincar, em que muitos docentes ainda não sabem qual lugar da brincadeira em sua prática com crianças (livre/pedagógica); terceiro, dentro da abordagem sociohistórica que foi utilizada em busca de uma coerência teórica fundamentada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky que destacam as interações sócias a partir da linguagem, percebeu-se a ausência das vozes e análises das crianças nos trabalhos desenvolvidos, pois o maior desafio é desenvolver pesquisas sobre a infância a partir das próprias crianças.

Todos esses trabalhos analisados demonstram em seus resultados que o discurso sobre práticas pedagógicas está fortemente atrelado ao discurso sobre currículo e formação continuada, bem como o desenvolvimento de práticas docentes coerentes com o que vem sendo direcionando nos documentos oficiais. Torna-se evidente, a partir dos resultados obtidos nessas pesquisas, a necessidade de articulação entre o projeto político pedagógico das instituições de educação infantil e as práticas dos professores dessas instituições, pois percebeu-se um trabalho ainda muito centrado no processo de escolarização das crianças. Outro fator determinante dos trabalhos analisados foi a importância da apreensão dos conceitos de infância e

educação infantil por parte dos docentes, sendo destacado nesse momento a necessidade da formação continuada, o que contribuiria para um novo olhar sobre o fazer pedagógico.

Outra característica exposta pelas análises consiste no entrelaçamento entre práticas pedagógicas e formação de professores. A maioria dos trabalhos sinaliza que a qualidade do trabalho desenvolvido com crianças está fortemente relacionada à formação inicial e continuada dos docentes e um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores é acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Pode-se afirmar que este é momento propício para redefinição da profissão docente e compreensão da sua prática, haja vistas aos inúmeros debates, pesquisas e produções desenvolvidas na área. E, para esta redefinição, é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação infantil na atualidade, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador da infância. Os conceitos sobre criança, infância, educação infantil, bem como, a relação entre educar/cuidar precisam estar bem assegurados nas concepções desses profissionais para que possam desenvolver um trabalho consistente.

Ressaltasse, mais uma vez, que o objetivo dessa dissertação sobre o estado da arte nas práticas pedagógicas da educação infantil foi mapear os artigos, dissertações e teses sobre práticas pedagógicas na educação infantil nos últimos dez anos. Por se tratar de uma tarefa complexa e dependente dos bancos online, essa dissertação pode ter desconsiderado em seu levantamento bibliográfico algum outro trabalho não cadastrado no banco de teses e dissertações. Mas acredita-se que apesar de ser um trabalho não conclusivo, essa pesquisa possa auxiliar novas pesquisas e novos pesquisadores a trilhar o caminho das práticas pedagógicas com crianças em nosso país. Foi este o verdadeiro sentido atribuído a essa dissertação. Por fim, a leitura pormenorizada dos trabalhos que compuseram o corpus dessa investigação é uma fonte de diversas questões que não foram priorizadas nessa pesquisa e que pode se constituir como referência para outros trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFRN_fd749f282d5610bad41c136bf3d35fc2.

Acesso em: 02/09/2016.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **As crianças e o brincar na Educação Infantil: possibilidades e embates**. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes (Org). *Crianças, Infâncias e Educação Infantil*. Curitiba/BR: CRV, 2015. P. 189-208.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4507.pdf>. Acesso em [13/10/2016](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4507.pdf).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AURELIO, **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Revista e ampliada. 7ª impressão. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARROS, João Luiz da Costa. **A percepção dos professores da educação infantil sobre a importância do brincar em suas práticas pedagógicas.**

Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/4506.htm>.

Acesso em 25/11/2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. **Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, Fortaleza, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. GONÇALVES, Maria das Graças Marchina. FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BORBA, Valdinéia R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da educação infantil.** Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Acesso em 13/10/2016.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3157_texto.pdf. Acesso em 13/10/2016.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____, **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 2ª ed. Brasília: 2009.

_____. Resolução nº 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** BRASIL/MEC, Brasília, 2009.

_____, **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

_____, **Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____, MEC, SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB, 2009.

_____, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b.

_____, **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____, /MEC. **PROINFANCIA**. 2007. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 02 out.2015.

_____, **PROINFANTIL**. 2005. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 02 out.2015.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2011, p. 19-32.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador. Disponível em:

http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/maria_aparecida_d_avila_cassimiro.pdf.

Acesso em: 15 jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Disponível em: repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14234. Acesso em: 02/09/2016

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 1, pp. 85-112, jul, 2003.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3448--Int.pdf>. Acesso em 13/10/2016.

COSTA, Maria Lourdene Paula Costa. **As práticas pedagógicas das professoras do município de Santa Inês**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade federal do Maranhão. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_d5e4718ff6763ba74f0c4f4f8b5d6c38.

Acesso em: 02/09/2016.

CUNHA, Danielle Christine de Andrade Queiroz. **Ser educador infantil na contemporaneidade: além do cuidar!** Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/areas/listaG.7.7.htm>. Acesso em 25/11/2016.

DEMO, P. **Pobreza Política**. Autores Associados, 1996.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 14. ed. Tradução de Reginaldo Sant’ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. v. I.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b724e66fd616f58259e98d0062c125.

Acesso em: 02/09/2016.

MASSACESI, Maylane. **O brincar nas instituições de educação infantil de Juiz de Fora: contribuições da gestão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da educação pública. Universidade federal de Juiz de fora. Disponível em:

<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2015/04/MAYLANE-MASSACESI.pdf>. Acesso em: 02/09/2016.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del professorado. México, 1998.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 2002.

_____, **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Luciana Patrícia; ARAÚJO, Luiza Ivana de. **A afetividade na educação infantil**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/4506.htm>. Acesso em 25/11/2016.

PAIXÃO, Maria do socorro estrela; BARROS, Lindaiane Barros; VALANDRO, Débora Cerveira. **Trabalho docente no contexto da educação infantil: uma análise**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/areas/listaG.7.15.htm>. Acesso em 25/11/2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **A organização dos espaços/ambientes de educação infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras**. Dissertação de mestrado.

SCHAPPER, Ilka. **O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SODRÉ, L. G. P. **A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente**. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.

_____. **Relatório: contribuições das crianças para análise e concepções de espaços de educação infantil**. Texto digitado, agosto 2007.

SOUZA, Andréa Rodrigues de CORREIA; Joelma Reis. **A importância da brincadeira em sala de aula para formação e aprendizagem na educação**

infantil: as contribuições de Leontiev e da teoria histórico-cultural; uma experiência na escola UEB primavera. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/6847.htm>. Acesso em 25/11/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática.** 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

Quadro VI

Teses e dissertações encontradas no IBICT sobre o tema Práticas pedagógicas

Autor /Título	Nível	Ano Publicação
1. Maria Heilta Dantas Cirino. Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil	D	2008
2. Priscila Arruda Barbosa. O berçário no contexto das DCNEI nº05/2009 e a pratica pedagógica com bebes: Um estudo em um EMEI de Santa Maria/RS	D	2013
3. Dorcas Tussi . O espaço e o currículo: Conexões e diálogos sobre as praticas pedagógicas no cotidiano da educação	D	2011
4. Silvia Cinelle Quaranta . Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	D	2015
5. Maylane Massacesi. O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de juiz de fora: contribuição da gestão escolar	D	2015
6. Ana Lúcia Borges . Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar	D	2015
7. Leticia Fleig Dal Forno . Precocidade na educação infantil: e agora professoras?	D	2011
8. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes. Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica: um estudo de caso	T	2012

no município de itabuna – bahia		
9. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	T	2011
10. Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA)	D	2011
11. Carolina Chaves Gomes. O ensino de música na educação infantil da cidade de natal: concepções e práticas docentes	D	2011
12. Maria Lourdene Paula costa. As práticas pedagógicas de professores de educação infantil do município de santa inês	D	2013
13. Martha Benevides da Costa. Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física	D	2007
14. Heloisa Toshie Irie Saito. Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor	T	2010
15. Viviane Sulpino da Silva. A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula	D	2013
16. Renata Pimenta Domingues. Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil : uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	D	2007

17. Priscila Ferreira Ramos Dantas. Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência	D	2012
18. Rosyane de Moraes Martins Dutra. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil	D	2014
19. Viviane Maciel Machado Maurenente. As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica	T	2015
20. Fioravante Corrêa da Rocha. Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de educação física : estudo na rede municipal de portão/rs	D	2014
21. Carolina de Paula Teles. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professor	D	2010
22. Jaqueline Sandra Diel. Formação continuada de professores da educação infantil: um estudo a partir do curso encontros de leitura realizado no município de sinop/mt.	D	2011
23. Cristina Nogueira de Mendonça. A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil	T	2009
24. Alvine Genz Gaulke. A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil : princípios, práticas e reflexões sobre	D	2012

protagonismo compartilhado		
25. Clarice Veríssimo Isaias. A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	D	2007
26. Maura Hess Junqueira. Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP	D	2006
27. Kelly Zoppi Flores. Educação física na educação infantil: análise da aplicação de um programa e estudo sobre o envolvimento das crianças a partir da escala de Ferre Leavers	D	2008
28. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar. Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil	T	2006
29. Marianne da Cruz Moura. A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis	D	2012
30. Adelir Aparecida Marinho de Barros. Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco	D	2015
31. Maria Aquino Maciel. A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da revista Nova Escola	D	2013
32. Cintia Gomide Tosta. Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil	D	2006
33. Fernanda Duarte Araújo Silva. Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica	T	2015

em ciências		
34. Melina Chassot Benincasa. Educação especial e educação infantil : uma análise de serviços especializados no município de porto alegre	D	2011
35. Rosangela Duarte. A construção da musicalidade do professor de educação infantil : um estudo em Roraima	T	2010
36. Ana Rosa Costa Picanço Moreira. Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	T	2011