

X

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL*

*Susyane Katlyn Thum de Souza
Julia Malanchen*

INTRODUÇÃO

Os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica abordam o ensino como eixo norteador da Educação Infantil (ARCE & MARTINS, 2010), visando promover o desenvolvimento integral – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (PASQUALINI, 2006) - e garantir os direitos educacionais da criança pequena. Este trabalho debate as possibilidades de efetivação dessa prioridade frente a realidade educacional, especialmente no que concerne à formação de profissionais para atuação nessa etapa educacional. Cabe situar que partimos do princípio de que a educação deve voltar-se à formação humana em seu sentido integral e coletivo, tendo como objetivo a transformação social e a emancipação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma série de direitos sociais se tornou obrigação do Estado, dentre os quais a universalização do acesso educacional e da permanência escolar. Seguindo as transformações vividas pelo país desde então, o reconhecimento do atendimento educacional às crianças nos primeiros anos de vida, como parte da Educação Básica, foi uma importante conquista, e a luta pela universalização desse acesso e qualificação desse atendimento é uma tarefa importante para o avanço democrático e o desenvolvimento social.

Entretanto, temos aí duas problemáticas. A primeira consiste em concretizar a previsão legal de direitos, convertendo-a em sua efetiva garantia. No caso do atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos, é visível como a falta de vagas se torna mote recorrente de campanhas políticas nos períodos de eleições municipais, contudo as promessas feitas em períodos eleitorais raramente se concretizam. E, quando se ampliam as vagas em creches e pré-escolas, ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na grande maioria dos casos o que se efetiva é o atendimento precário, com limitações em vários âmbitos, como em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos. Já a

*DOI – 10.29388/978-65-86678-77-2-0-f.135-148

segunda problemática consiste no fato de que, dentro desse panorama precário, ainda carecemos de diretrizes teóricas e metodológicas consistentes, que identifiquem as especificidades dessa etapa educacional, favorecendo o desenvolvimento infantil e garantindo os direitos da criança.

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

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

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

Grande contribuição é dada pelos estudos sobre desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, corrente originada nos trabalhos de psicólogos soviéticos como Vigotski (1995), Leontiev (1978) e Elkonin (1998), mas que tem avançado no sentido de constituir uma visão ampla de educação, propondo conceitos e métodos coerentes com seus pressupostos teóricos e com os resultados de seus estudos empíricos. Essa contribuição é complementada pelas reflexões e proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas reflexões voltadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas e às exigências e necessidades para formação de professores para atuar nesta etapa educacional.

Neste texto, abordaremos essas questões a partir de dois enfoques principais. Primeiramente, apresentaremos um breve histórico do atendimento educacional à criança pequena, resgatando experiências e analisando questões problemáticas, tanto no âmbito geral quanto na realidade específica de Foz do Iguaçu-PR. Na sequência, a partir desse resgate histórico,

problematizamos a questão das exigências e necessidades para a formação de profissionais qualificados e especializados para atuar na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO GERAL E A REALIDADE DE FOZ DO IGUAÇU

As primeiras instituições de atendimento à criança surgiram na Europa no final do século XVIII e tinham vinculação com iniciativas filantrópicas e assistencialistas. Essas iniciativas constituíram modelos pedagógicos pioneiros que se estabeleceram como padrão para a Educação Infantil. Esse panorama histórico revela dois pontos cruciais. Primeiramente, certa indefinição quanto às finalidades específicas dessa fase educacional, que oscilaram ao longo dos tempos, característica ainda hoje presente.

Em segundo lugar, um pensamento pedagógico hegemônico, no qual a criança é entendida como protagonista do processo educativo, e nas suas propostas predominam a ludicidade e a espontaneidade, criando uma atmosfera não diretiva do trabalho pedagógico e uma secundarização do papel do professor e do ensino. Há, ainda, uma falsa dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar. Uma tendência que, ao criar uma imagem negativa da escola, como limitadora da liberdade infantil, termina por tratar a educação das crianças pequenas como desvinculada da necessidade de ensinar.

No artigo 8 da Constituição Federal de 1988, houve o reconhecimento do direito dos trabalhadores à assistência escolar para os filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. O reconhecimento desse direito pela Constituição Federal foi um primeiro passo para um conjunto de mudanças subsequentes. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passou a considerar que todas as crianças e adolescentes são cidadãos portadores de direito, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público garantir a efetivação desses direitos.

Esse novo entendimento superou a concepção segundo a qual era dever do estado proteger apenas crianças e adolescentes em situação vulnerável ou que cometessem atos infracionais, deixando a encargo das famílias a educação e a segurança de seus filhos. Apesar dessas mudanças ainda manterem uma ambiguidade, ao dividir a responsabilidade entre família e Estado, abria-se o caminho para uma concepção mais universalista das políticas sociais, impulsionando um movimento intenso que passou a reivindicar a responsabilidade do Estado sobre a educação de todas as crianças pequenas (ALVES, 2011).

Já em 1996 foi promulgada a Lei 9394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconheceu a Educação Infantil como integrante da Educação Básica. Esse novo enquadramento permitiu uma importante mudança nas políticas públicas em relação às creches, porque essas instituições, que até então estavam alocadas nas pastas de assistência social dos municípios, passaram a constituir parte das secretarias de educação. Ou seja, o atendimento a crianças pequenas deixa de ser uma questão assistencial e se torna uma pauta educacional.

Esse contexto de mudanças se completou em 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Esse documento representou um marco, pois foi a primeira vez que o governo federal produziu um documento especificamente voltado a estabelecer bases para o trabalho pedagógico nessa etapa educacional. O documento abordava concepções muito genéricas e distantes da realidade escolar, por isso foi alvo de diversas críticas de vários especialistas. Entretanto, o que interessa é entender que o RCNEI contribuiu com o avanço histórico das preocupações com a Educação Infantil.

Essas mudanças históricas na década de 1990, que possibilitaram um primeiro passo no sentido do entendimento da Educação Infantil como um direito universal, e não como um serviço de assistência às populações carentes, abriram caminho para democratização e universalização dessa etapa educacional. Contudo, há certa distância entre o que preconiza a legislação e o que tem se efetivado na prática. Ainda nos anos 1990, seguindo as recomendações do Banco Mundial, o governo continuava priorizando os investimentos no Ensino Fundamental, levando à manutenção de modelos “não formais” de Educação Infantil.

A priorização do Ensino Fundamental deve-se ao entendimento de que essa etapa educacional permite obter resultados mais visíveis e gerar efeitos mais profundos sobre a população. Nesse contexto, segundo Rosemberg (2003), agravavam-se os processos de exclusão, uma vez que os índices maiores de pobreza incidiam sobre famílias com crianças de 0 a 6 anos, justamente a faixa etária com menos oportunidades e vagas na educação pública.

Mesmo com a previsão legal de atendimento universal, a falta de investimentos públicos manteve a lógica de se oferecer a Educação Infantil como um serviço assistencialista, voltado às populações carentes e com vagas limitadas. Segundo Kulmann Jr.:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção

educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral (2002, p.7).

O que se apresenta na realidade atual das instituições de Educação Infantil está distante do que se almeja como um processo de democratização e universalização. Mais de 30 anos após a promulgação da Constituição Federal, a grande maioria dos municípios brasileiros tem dificuldade em ofertar vagas em creches em número suficiente. Além disso, é muito comum que os funcionários contratados para atuar nesses estabelecimentos não possuam formação específica.

Segundo Rosemberg (2003), a lógica dominante nas creches continua sendo a socialização precoce das crianças para a subalternidade. Ou seja, uma vez que o atendimento oferecido muitas vezes é precário, o que se constata na realidade dessas instituições por vezes é a ausência de estímulos adequados, de práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas e, ainda, de recursos mínimos para promover o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Nos últimos anos a expansão dos investimentos em Educação Infantil tem sido muito tímida, enquanto as concepções hegemônicas do trabalho com as crianças pequenas ainda vive sob a égide de um senso comum, que entende a família como lugar adequado para criança pequena e do profissional da creche como uma 'tia' cuidadora, e não como profissional com formação pedagógica específica e adequada.

Esses aspectos históricos mais gerais podem ser melhor analisados a partir de uma realidade local. Por isso, resgatamos aqui a experiência histórica de Foz do Iguaçu, no âmbito do atendimento educacional à criança pequena na última década e meia, dando ênfase à problemática das condições de trabalho e do reconhecimento das exigências de formação profissional para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em Foz do Iguaçu, a mudança da Educação Infantil da pasta de assistência social para a educação ocorreu apenas em 2005, ainda que estivesse prevista na LDB de 1996. Até então, o número de creches era muito limitado e sua função era acolher as crianças nos horários de trabalho das mães, o que, segundo Lima (2014), se refletia na pouca preocupação com o caráter pedagógico desse atendimento.

Com a incorporação à Secretaria de Educação, deu-se início ao estabelecimento de parâmetros de funcionamento dos CMEIs, com

delimitação do número máximo de crianças por turma, organização de concurso público específico, estímulo à elaboração de projetos e propostas pedagógicas (LIMA, 2014). A partir de 2006, Foz do Iguaçu passou a adotar como referência para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Em 2007 ocorreu o primeiro concurso público específico para a atuação na Educação Infantil, que exigia dos candidatos formação mínima de nível médio, na modalidade normal ou magistério. Em 2009 houve um processo de reestruturação dos CMEIs, com a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos em colaboração com professores e educadores de algumas unidades.

Com a implantação do plano de carreira, em 2015, independentemente da forma de ingresso, todas passaram a ocupar o cargo de professor, sendo subdivididas em duas categorias conforme a formação. O plano instituiu os cargos de “Professor de Educação Infantil”, que substituiria a função de Educador Infantil, e “Professor de Educação Infantil Dois”, em substituição ao cargo de Atendente de Creche.

O plano apresentou 16 tópicos com as atividades que competiam ao cargo de “Professor de Educação Infantil”, englobando gestão, planejamento e organização das atividades “pedagógicas”, como o ensino. Enquanto para o outro cargo, o de “Professor de Educação Infantil Dois” foram elencados apenas 5 tópicos com as atribuições, pois este seria um cargo destinado a uma espécie de auxiliar, que apoia o professor “um” e centra-se nos cuidados básicos com as crianças, como higiene e alimentação.

A Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013 tornou obrigatório o atendimento de crianças a partir dos 4 anos em pré-escolas. Essa nova responsabilidade do município forçou uma expansão acelerada e precária desse atendimento. Uma das estratégias para atender a essa exigência foi reduzir a carga horária obrigatória, passando a atender as crianças em meio período.

Num concurso público realizado em 2016, houve expansão de pelo menos 50 professores e 50 “agentes de apoio” no quadro de profissionais atuantes nos até então 37 CMEIs do município. Esse foi o primeiro concurso no qual foi utilizada especificamente a denominação “Professor de Educação Infantil”, mas não foi prevista a contratação de “Professor de Educação Infantil Dois”. Em contrapartida, o concurso abriu vagas para “agentes de apoio”, exigindo formação de nível médio, não especificamente com formação em Magistério, e definindo a estes uma série de atribuições similares ao que o plano de carreira havia estabelecido como funções do “Professor de Educação Infantil Dois”.

Observa-se, portanto, um processo de extinção do antigo cargo de ‘atendente de creche’, substituído pelos ‘agentes de apoio’, que não são entendidos como professores. Há definições imprecisas e dicotômicas entre o que se entende por atribuições pedagógicas e o que seriam atribuições de “apoio”, ou seja, estabelece-se certa diferença entre “cuidar”, atividade que poderia ser realizada por um profissional sem formação específica, e o “educar”, atividade para qual se exige formação.

Essa estratégia criou uma diferença entre profissionais mais bem remunerados, que realizam determinadas atividades, e aqueles com menor remuneração e qualificação, para os quais são definidas outras atividades. Essa dicotomia consiste também numa estratégia de redução de custos, pois se evita contratar apenas profissionais com qualificação específica para atuar nos CMEIs, o que gera uma série de conflitos e desentendimentos entre as duas categorias profissionais, conforme os relatos das profissionais em atividade.

O que podemos concluir sobre a Educação Infantil em Foz do Iguaçu, que provavelmente não se diferencia da maioria dos municípios brasileiros, é uma recorrente dificuldade em adequar-se às legislações maiores que impõem novas exigências. Assim como a adoção de estratégias de redução de custos, que implicam, inclusive, diminuição do horário de atendimento e da exigência de formação profissional para atuação nesses estabelecimentos. Enfim, nessa realidade local, há problemas a serem superados, mas não há grandes especificidades em relação ao que mencionamos como aspectos gerais da Educação Infantil em nível nacional. São dificuldades que se repetem por todo o país, que derivam de processos históricos mais amplos e impactam de forma acentuada no cotidiano dessas instituições.

FORMAR PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E NECESSIDADES

Historicamente, as definições em relação às finalidades das instituições de atendimento às crianças pequenas variaram entre proteger crianças carentes, promover seu desenvolvimento natural ou preparar a criança para o ensino primário.

Preparar a criança, dessa forma, acrescentar elementos que enriqueçam sua vivência e convivência e ainda, proporcionar experiências concretas e exploração do meio tornaram-se jargões [...]. Essas premissas de respeito à individualidade de cada criança, de afetividade e carinho no trato com elas e de enriquecimento de seu repertório, pareciam como a

“chave mestra” para a atuação com os pequenos (MACHADO, 2015, p. 257).

As ideias pedagógicas sobre a criança pequena no Brasil, desde meados do século XX, caracterizam-se por uma mescla de influências teóricas, destacando-se as contribuições de Dewey e Froebel, especialmente: “No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira “viva e pessoal” pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis (MACHADO, 2015, p. 259).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido pensada com foco central na individualidade, pensamento que caminha na mesma direção de concepções de desenvolvimento segundo as quais o indivíduo vive processos biológicos de maturação e que tais instituições servem para proteger a criança e garantir esse desenvolvimento natural e individualizado.

Arce (2002), ao analisar a obra e o pensamento de Froebel e Pestalozzi, evidencia como esses dois autores clássicos estão na origem dessas visões pedagógicas que tratam o protagonismo da criança e de suas atividades como elemento central do cotidiano das instituições. Essa pedagogia revelava uma atitude ideológica de adequação do povo àquilo que fosse necessário ao seu cotidiano, com a crescente individualização da sociedade na época.

Entre as problemáticas dessas perspectivas, encontra-se uma visão que naturaliza as relações sociais, e coloca a educação como “salvadora” da sociedade, ao defender-se que ela é a base para que cada indivíduo supere suas condições de vida, a partir do desenvolvimento de suas aptidões. Outro aspecto passível de crítica é que a centralidade na criança, em seu desenvolvimento e em sua sociabilidade, leva à ausência da exigência de qualificação profissional para organizar o ensino. Ou seja, são perspectivas que não tratam o professor como intelectual, pois o foco está nas atividades práticas a serem desenvolvidas, não nos conhecimentos a serem ensinados.

A predominância desses modelos no pensamento pedagógico contemporâneo vem constituindo-se como consenso, o que “tem dificultado avanços e elaboração de outras proposições que sigam uma direção diferente daquelas direcionadas exclusivamente ao atendimento das necessidades das crianças, do seu cotidiano próprio, do ‘aprender a aprender’ (PRADO & AZEVEDO, 2012, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 15/12/2017 pelo Conselho Nacional de Educação e homologado em 20/12/2017 pelo Ministro da Educação, atualmente em vigor como documento norteador para organização dos currículos educacionais em nível nacional, é

um documento que apresenta, de forma destacada, o que chama de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Nesse documento, fica explícita a questão do protagonismo das atividades e iniciativas da criança como base para a organização pedagógica. O documento direciona para uma secundarização do papel do professor, chamado de educador. O conhecimento é abordado por uma divisão que se fundamenta pelos chamados campos de experiência, quais sejam: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Oralidade e escrita”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Em síntese, trata-se de uma visão que focaliza todo o processo pedagógico nas experiências e atividades infantis, sem remeter-se a uma preocupação com conteúdos específicos e relacionando-se de forma muito tímida com a possibilidade de se introduzir conceitos científicos, uma vez que há uma preocupação primordial com as experiências, interesses e limites da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa tendência pragmática, voltada à espontaneidade e a acompanhar o desenvolvimento da criança, e não a ensiná-la, se manifesta também nos processos de formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Dandolini e Arce (2009) identificam uma tendência de desvinculação desse nível educacional com o ensino e a aprendizagem, o que conduz a um processo de ‘desintelectualização’ docente, pois o “ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos, o acompanhamento dos interesses das crianças” (2009, p. 52).

Essa realidade reflete as reformas educacionais de cunho neoliberal efetivadas no Brasil nos anos 1990, quando se deu prioridade à formação técnica dos professores, visando o desenvolvimento de competências práticas e secundarizando a formação teórica e a aquisição de conhecimentos científicos, uma “epistemologia da prática”. De um levantamento dos estudos científicos na área temos o seguinte diagnóstico:

Na maioria do conjunto da produção científica analisada, identificamos a valorização da formação prática-reflexiva, dos saberes das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionado condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 60).

Trata-se de um modelo que:

[...] valoriza a inclusão dos direitos das crianças, a visão da criança ativa, as práticas pedagógicas que partem da cultura infantil – aquilo que a criança sabe e conhece –, da valorização das trocas, relações, interações, cooperação, da experiência com as crianças nas creches e pré-escolas como referência no processo de formação (isomorfismo), da reflexão na prática e sobre a prática, enfim, de um conjunto de valores que expressam a formação centrada no cotidiano em si, ou seja, um percurso de formação docente pautado na empiria, portanto esvaziado de arcabouço teórico, produzido historicamente e válido para a emancipação humana (DANDOLINI & ARCE, 2009, p. 64).

A base construtivista dessa formação pressupõe que o conhecimento, assim como o mundo, são constantemente construídos e reconstruídos na experiência pessoal. Isso leva à valorização da prática pela prática. Nessa formação entende-se que o conhecimento é construído nos processos de interações entre os professores. Saberes e experiências são coletados ou intuídos na prática, o que resulta no entendimento que é melhor priorizar o sistema de crenças de uma determinada comunidade.

Enfim, a tendência hegemônica na formação de professores coincide com as tendências gerais que formulam concepções teóricas sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Há uma prioridade da criança como protagonista do processo educativo, e os profissionais são incumbidos de acompanhar esse desenvolvimento e estabelecer atividades a partir da observação e reflexão, sem necessidade de fundamentação teórica e de ensinar conhecimentos científicos.

Essa formação reflete a precarização e desvalorização da profissão docente, tendo em vista o histórico de subalternidade, assim como a visão anti-escolar e anti-intelectual presente nas concepções sobre essa etapa educacional. Sendo assim, diversas concepções e práticas advindas de linhas intelectuais distintas, convergem para um mesmo posicionamento de rejeição ao ensino na Educação Infantil, bem como de desvalorização do trabalho docente nesta etapa educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O binômio ‘cuidar e educar’ é base do discurso pedagógico hegemônico na atualidade e, no fundo, é dicotômico. Isso porque, ao afirmar-se que as finalidades são o cuidado e a educação das crianças, essa definição não contempla o fato de que o cuidar é, no fundo, um ato educativo e, também, que não se pode educar sem cuidar. Sendo assim, nossa defesa é do ensino como eixo norteador da Educação Infantil como forma de valorizar o

trabalho docente e favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas isso não significa defender escolarização precoce nem negligenciar o fato de que os cuidados básicos são parte da rotina nessa etapa educacional, consistindo também numa forma de ensino, ainda que não planejado ou sistematizado.

Defender o ensino significa buscar uma identidade propriamente escolar para essa etapa educacional. Essa identidade consiste em conceber os profissionais como professores, que têm a responsabilidade de conduzir um processo de planejamento e ensino fundamentado em conceitos teóricos consistentes e em práticas dirigidas para um fim específico, sem necessariamente deixar de contemplar as especificidades e atender às necessidades da criança pequena.

O RCNEI (1998) não concebe as instituições de Educação Infantil como escolas, pois as caracteriza como espaços de convivência. Isso porque a escola é entendida de forma caricatural, como espaço inadequado para crianças pequenas, por ser este, supostamente, um espaço de inibição da imaginação e da liberdade, voltado ao disciplinamento e a aplicação de tarefas monótonas e repetitivas. Ou seja, além de negligenciar o ensino como direito da criança, ainda parte de uma concepção limitada do cotidiano escolar.

Entendemos que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem das relações sociais e dos conhecimentos construídos nas práticas sociais ao longo da história, não se tratando apenas de estimular potencialidades previamente adquiridas e favorecer interações sociais que expressem um aprendizado de conhecimentos genéricos e cotidianos. Entendemos, assim, essa etapa educacional como educação escolar, corroborando com Nereide Saviani:

A especificidade da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, cuja apropriação exige – e ao mesmo tempo possibilita – o desenvolvimento do raciocínio metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação e à especulação. Assim, o ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o conhecimento científico. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos (2000, p. 62).

É preciso buscar a especificidade desse ensino, um ensino baseado nos conhecimentos científicos, mas adequado à faixa etária das crianças, sem deixar de entender que nessa etapa educacional o cuidado é também importante e ocupará boa parte das atenções. Os argumentos centrais em

favor do ensino na Educação Infantil consistem na rejeição às visões naturalizantes do desenvolvimento infantil, bem como na defesa do ensino de conhecimentos sistematizados como garantia dos direitos educacionais da criança pequena.

Os estudos da pedagogia histórico-crítica tomam por base os fundamentos da teoria histórico-cultural e se configuram como contraponto às concepções hegemônicas assinaladas anteriormente, ao defenderem o ensino como eixo norteador da Educação Infantil, tanto para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, quanto para garantir o atendimento do direito à educação.

Enfim, consideramos que a ausência do ensino como prioridade da Educação Infantil redundará em propostas centradas na prática e nos conhecimentos cotidianos. Esse quadro se reflete nos baixos investimentos públicos para essa etapa educacional, assim como na hegemonia das concepções espontaneístas, centradas no protagonismo infantil e na ludicidade, nas quais o trabalho do professor é inferiorizado e este profissional sofre com falta de formação específica, infraestrutura e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. Ano V. n. 16. Nov. 2011.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra; MARTINS; Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 20 de dezembro de 2017.

DANDOLINI, M. R.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos***. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KULMANN JR, Moyses. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Ester Conrad. **Educação Infantil: ganhos e dificuldades no município de Foz do Iguaçu**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Unioeste, Foz do Iguaçu-PR, 2014.

MACHADO, Michele V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)**. 2015, 304f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP – Araraquara, 2006.

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de ‘educação’ para a criança de 0 a 5 anos. *In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula***. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas: UNICAMP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**. Campinas. v. 14, n. 1, (40), p. 177-194, jan./abr., 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Janaina C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina (Orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, Lev S. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.