
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES REFLEXIVOS PARA A AÇÃO INTENCIONAL E PLANEJADA DO ENSINO

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>

Heloísa Toshie Irie Saito*

Marta Regina Furlan de Oliveira**

* Universidade Estadual de Maringá – UEM. htisaito@uem.br

**Universidade Estadual de Londrina – UEL. marta.furlan@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo objetivamos analisar o trabalho docente na educação infantil mediante a ação intencional e planejada do ensino para as crianças entre 0 e 5 anos. Para esse estudo, é necessária a compreensão de como tem sido constituída a rotina pedagógica e o trabalho do professor na educação infantil, tendo como respaldo de análise a Teoria Crítica da Sociedade e a Teoria Histórico-Cultural. A análise é fruto de projetos de pesquisa realizados na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), justificando-se pela necessidade de articularmos pesquisas de diferentes instituições formativas como também de pensarmos o trabalho educacional docente em consonância com fatores sociais, políticos e econômicos que o influenciam. A metodologia de trabalho é de cunho teórico e reflexivo à luz de fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade e da Teoria Histórico-Cultural que subsidiam os projetos de pesquisa, possibilitando refletir sobre os desafios para o trabalho docente intencional e planejado em espaços com crianças pequenas. Como resultado, defendemos um trabalho docente na educação infantil que promova aprendizagem e desenvolvimento às crianças com ações sistematizadas e intencionais e uma formação docente inicial e continuada ressignificada, objetivando novos olhares e ações didáticas para uma aprendizagem emancipatória e significativa das crianças.

Palavras-chave: prática pedagógica, Teoria Histórico-Cultural, Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract. Teaching preschool: reflections on intentional and planned action. This article aims to analyze teaching preschool children (0-5 years) using intentional and planned action. As regards this study, it is necessary to understand how the pedagogical routine and the work of the preschool teacher was constituted, while supported by critical theory and historical-cultural theory. The analysis is the fruit of reflections developed through research projects carried out by Universidade Estadual de Maringá (UEM) and Universidade Estadual de Londrina (UEL). We needed to articulate research from different training institutions and also think about teaching and social, political and economic factors that influence it. The methodology of the study is theoretical and reflective in the light of the fundamentals of critical theory and historical-cultural theory that supported the research projects, enabling reflection about the challenges of intentional and planned teaching in spaces with small children. As a result, we defend preschool teaching that promotes learning and development with systematized and intentional actions and initial

teacher training with continual reframing to gain new views and didactic actions to have emancipatory and meaningful childhood learning.

Keywords: pedagogical practice, Historical-Cultural Theory, Critical Theory.

Introdução

Quando pensamos em trabalho docente, entendemos que nele se expressam os fundamentos teórico-metodológicos constituídos pelos profissionais ao longo do processo ocorrido tanto na formação inicial quanto na continuada, exprimindo formas ao trabalho educacional docente com as crianças e, no nosso caso, com as crianças na primeira infância, que envolve a faixa etária de 0 a 5 anos. Tais fundamentos envolvem as concepções educacionais, principalmente no que se refere ao conceito de infância, educação infantil e trabalho docente.

Defendemos que, ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano.

Em se tratando da educação infantil como primeira etapa da educação básica, podemos afirmar, no contexto atual, que ela se constitui como início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da vida educacional. Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser exprimidas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil.

Tendo como respaldo tais defesas, este texto tem o objetivo principal de analisar o trabalho docente na educação infantil, tecendo olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino para as crianças entre 0 e 5 anos. Para esse estudo, é necessária a compreensão de como tem sido constituída a rotina pedagógica e o trabalho do professor, principalmente no que se refere ao saber e fazer pedagógico na educação infantil. Ainda, busca apresentar novas possibilidades de encaminhamento pedagógico voltadas ao trabalho intencional docente à luz da concepção crítica e reflexiva, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade e na Teoria Histórico-cultural, ambas baseadas em pressupostos marxistas.

Ressaltamos a preocupação de se pensar a escola infantil como espaço do ensino, do saber e da descoberta de novas experiências do conhecimento, tendo um olhar para as especificidades da realidade educativa, que não se constitui como um lugar de escolarização e tampouco de prontidão para a alfabetização. Quando há a compreensão dos fundamentos críticos que regem o trabalho docente na primeira infância, há a nítida compreensão de que não cabem ações mecanizadas do ensino junto com práticas e atividades espontaneístas. Percebe-se uma preocupação constante com o

mundo escolarizado da criança (letras, números e, cores), desconsiderando o desafio da sua formação integral, no sentido de que outras áreas precisam ser potencializadas na vida infantil, como: social, afetiva, física, psicomotora, cognitiva, cultural etc. Desse modo, o desafio é a busca de uma formação que esteja em sintonia com o equilíbrio mediado de ações respaldadas em concepções claras sobre infância, educação infantil e trabalho docente.

Como organização didática do texto, no primeiro momento será apresentada a contribuição dos projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL) que deram origem à reflexão sobre o trabalho educacional docente com crianças entre 0 e 5 anos. Essas contribuições são de cunho teórico e reflexivo, uma vez que envolvem discussões acerca do trabalho docente na educação infantil no contexto atual. Ainda, essa parceria de estudos possibilita a formação inicial e continuada de professores, considerando que o público participante do projeto é formado por graduandos e graduados de pedagogia e outros cursos de licenciatura, pós-graduandos e pós-graduados da área de educação infantil e, ainda, profissionais educacionais que atuam diretamente com a primeira infância, seja como professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

No segundo momento, desenvolveremos uma reflexão sobre como tem se constituído o trabalho pedagógico do professor na educação infantil com ações embasadas em práticas pedagógicas cristalizadas e caracterizadas pela rotina de cuidado e de escolarização. Já no terceiro momento, apresentaremos uma proposta de resistência da prática pedagógica não intencional, abrindo um leque de possibilidades emancipatórias para o saber-fazer docente com vistas às ações intencionais e planejadas de professores, à luz de uma formação sólida, coerente e condizente com o trabalho pedagógico na educação infantil.

Desse modo, há a necessidade de existir um compromisso docente de refletir e se respaldar pedagogicamente nas concepções críticas sobre o 'ser' criança, percebendo-a como sujeito desejante, ativo, cognoscente, pertencente a um grupo social e, portanto, um sujeito histórico. Em outras palavras, perceber a criança como um sujeito que tem suas leituras de mundo, suas percepções de vida e que precisa ser mediada de forma coerente para que desenvolva uma formação emancipada e autorreflexiva.

A contribuição dos projetos de pesquisa das Universidades: estudo e reflexão acerca do trabalho formativo docente

Quando pensamos no trabalho docente na educação infantil, acreditamos que há a necessidade de uma compreensão crítica do que seja o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. Nesse sentido, os projetos que serão apresentados na sequência têm o propósito maior de possibilitar momentos de estudo e reflexão acerca do trabalho docente com vistas à ação intencional, planejada, crítica e criativa do saber. Para isso, optamos por apresentar dois projetos de pesquisa que, mesmo sendo respaldos por fundamentos teóricos diferenciados, dialogam e se relacionam quando o assunto é formação de professores.

O primeiro projeto de pesquisa foi desenvolvido na UEM e versa sobre os olhares críticos acerca das práticas educativas para as crianças pequenas à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enquanto o segundo projeto de pesquisa, desenvolvido na UEL, traz discussões acerca do trabalho formativo docente na contemporaneidade regido pela lógica da Indústria Cultural, tendo como fundamento as

contribuições da Teoria Crítica da Sociedade com o filósofo Theodor Adorno e, ainda, da filósofa alemã Hannah Arendt¹.

O projeto de pesquisa "Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para crianças pequenas" desenvolvido na UEM, com aprovação do Comitê de Ética sob n. CAAE 0331.0.093.000-11, objetivou contribuir para o processo de profissionalização docente via formação continuada. Para isso, pensou-se em momentos que possibilitassem análises e reflexões relacionadas à ação docente, objetivando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, intencionais e sistematizadas, visando ao desenvolvimento das crianças e tendo os profissionais das escolas como parceiros da pesquisa. O projeto justificou-se pela necessidade de sempre realizar leituras atenciosas do âmbito escolar para a condução de práticas pedagógicas qualitativas, tendo em vista uma formação humana emancipatória, assim como afirma Leontiev (1978, apud Saito, Lucas, Miranda & Chicarelle, 2015 p. 571): “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana”.

Respaldados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, defendemos que o ensino é crucial para o processo de humanização e que por esse motivo deve ser organizado de modo adequado para que o sujeito se aproprie de conceitos científicos.

Acreditamos que a análise de práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas por professores da infância torna-se essencial no processo de reflexão das propostas educacionais no contexto atual, com o propósito de analisar a influência das determinações oficiais e o comprometimento político e ideológico dessas práticas. Portanto, no decorrer da pesquisa e nos escritos que dela resultam não desconsideramos a materialidade histórica que sustenta a ação docente para a primeira infância, pois compreendemos que as práticas pedagógicas revelam concepções educacionais, políticas, sociais e econômicas que geram uma determinada formação humana. Nesse sentido, estudamos como se efetivavam as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, compreendendo-as como resultado de um todo que as organiza.

Segundo Elliot (1998, p. 142 apud Saito et al., 2015 p. 573), “[...] a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular”. Objetivando esse encaminhamento, definimos a metodologia da pesquisa-ação, na qual, de acordo com Gomes (2009, p. 86 apud Saito et al., 2015 p. 573), “há, da parte do pesquisador e dos colaboradores, um esforço para produzir uma reflexão na prática, pois ambos os lados trazem conhecimentos diferentes para o trabalho conjunto”.

Por esse motivo, a equipe desse projeto de pesquisa foi formada por docentes universitários, assessores da Secretaria Municipal de Educação do município de Maringá, acadêmicos da graduação e da pós-graduação da UEM. Durante o ano de 2012 foram realizadas sessões semanais de estudo. A partir do segundo semestre desse mesmo ano até 2013, realizamos, juntamente com as sessões de estudo, a pesquisa de campo com observações quinzenais em turmas de educação infantil e de primeiros e segundos anos do ensino fundamental em quatro instituições públicas de ensino de Maringá. Cada pesquisador observou as práticas pedagógicas implementadas em uma

¹ Conhecida como a pensadora da liberdade, Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa alemã que viveu as grandes transformações do poder político do século XX. Estudou a formação dos regimes autoritários (totalitários) instalados nesse período – o nazismo e o comunismo.

determinada turma mediante quatro pontos, os quais se constituíram em unidades de análise: planejamento, relações interpessoais no âmbito escolar, ação docente nos encaminhamentos metodológicos, estrutura física das instituições de ensino (Saito et al., 2015).

As observações foram anotadas em diários de campo e posteriormente serviram de base para a elaboração de relatórios, os quais foram disponibilizados aos demais membros do projeto para discussão e análise. Depois, foram elaborados dois relatórios-síntese: um constituído pelas análises referentes às observações realizadas nas instituições de educação infantil e outro pelas dos anos iniciais do ensino fundamental. Com base nessas ações, organizamos dois cursos de extensão, um para a educação infantil e outro para os anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo os diferentes profissionais das instituições participantes do projeto, para estudarmos temas advindos das necessidades de cada grupo.

Por sua vez, o projeto de pesquisa, desenvolvido na UEM, "Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na primeira infância: da semiformação à emancipação humana" desenvolvido na UEL, com aprovação do Comitê de Ética sob n. CAAE 73932017.0.0000.5231, tem o propósito de refletir sobre a atualidade da indústria cultural, da educação e do trabalho docente voltados aos espaços formativos na primeira infância, bem como os impactos da semiformação e emancipação humana, principalmente no que se refere aos mecanismos utilizados pela lógica da indústria cultural na propagação da semiformação, ou seja, na própria adaptação do sujeito no contexto social. Diante disso, considerando as influências desse novo tempo social e do consumo que padroniza e reproduz o pensamento e o comportamento humano, é desafiador pensarmos em uma proposta de emancipação do trabalho docente desde a primeira infância, almejando desenvolver a experiência do pensar crítico entre professores e crianças.

Para esse estudo e pesquisa, as leituras e discussões tiveram respaldo nos seguintes questionamentos: educação para quê? Como vem sendo desenvolvido o trabalho educativo docente na primeira infância? Como está o processo de formação cultural desses profissionais à luz da emancipação? Desse modo, existe a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico sobre a educação e o trabalho educacional formativo docente em que, pela lógica social e econômica vigente, há a propagação da crise da formação cultural com a semiformação/razão instrumental, ou seja, o pensamento é desenvolvido sem a reflexão crítica por conta do aprisionamento intelectual dos professores aos moldes da indústria cultural, assim reproduzindo a lógica instrumental e mercadológica da sociedade administrada.

A educação em sentido amplo, os espaços formativos e o trabalho docente na qualidade de expressão às mudanças sociais e econômicas acabam reproduzindo ações pedagógicas utilitaristas e semiformativas que implicaram em nosso estudo e reflexão.

Como metodologia, utilizamos do pensamento de Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1985) entre outros que discutem à luz da Teoria Crítica da Sociedade, tecendo um diálogo com contribuições de Arendt (2013), principalmente sobre a temática acerca da crise da autoridade pedagógica na contemporaneidade.

Pensando no contexto contemporâneo e na própria influência da indústria cultural, há a percepção da necessidade, pelo processo de educação, de “[...] contrapor-se a tal ausência de consciência” (semiformação), provocada pela indústria em que a cultura se converte unicamente em valor de mercadoria (Oliveira & Bueno, 2016, p. 9). Adorno (1995) nos alerta que, nos dias atuais, essa reconciliação entre o indivíduo e a

sociedade tem sido forçada, provocando o processo semiformativo pela educação danificada.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) chamam de regressão das massas a incapacidade atual dos indivíduos de “[...] poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas”.

A pesquisa vem sendo realizada com estudo teórico à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando, por meio de grupos de estudo quinzenais, refletir e compreender as interfaces dos conceitos sobre indústria cultural, educação e trabalho docente, mediante contribuições e leituras como Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1985), Arendt (2013) etc. Além do grupo de estudo, tem-se desenvolvido o trabalho com a socialização das discussões por meio da oferta de cursos de extensão de formação inicial e continuada, além da produção de artigos científicos, disseminações em eventos e congressos internacionais e nacionais, produções de capítulos de livros e contribuições para a graduação em Pedagogia, Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, dialogando com a UEM.

A preocupação consiste no acompanhamento do movimento do pensamento desses autores acerca do tema e a partir disso a construção do próprio percurso no sentido de compreender o trabalho pedagógico docente na primeira infância com vistas à emancipação humana.

Os estudos advindos dos projetos apresentados acima revelaram a existência de práticas pedagógicas na educação infantil que carecem de sistematicidade, de mediações que potencializem aprendizagens e de uma intencionalidade que prime pela característica lúdica e emancipatória. Por isso, dentre os pontos levantados e estudados nos dois projetos de pesquisa para este artigo, elegemos discutir a rotina pedagógica observada nos espaços de educação infantil pelo fato de ela revelar os encaminhamentos propostos para as crianças, bem como as concepções que os docentes possuem e acreditam, considerando seu processo formativo.

Rotina pedagógica e o trabalho formativo docente na educação infantil

Ao refletirmos sobre o trabalho docente e suas implicações na rotina pedagógica da educação infantil, podemos pensar em várias situações educativas que envolvem o trabalho com as crianças pequenas, entretanto, daremos atenção especial às rotinas que se afirmam pedagógicas, mas que em sua organização temporal e espacial expressam atividades e ações que, muitas vezes, estão distantes do que seja o trabalho educacional na primeira infância, pois apresentam uma característica assistencialista, repetidora e cerceadora do conhecimento e, por sua vez, reproduzem valores sociais e mercadológicos regidos por uma sociedade do consumo e da utilidade.

Diante disso, a educação infantil evidencia cotidianamente uma ação educativa instrumental e acumulativa de produções infantis que resultam em quantidades exageradas de ‘atividades manuais’ como se isso fosse a única forma de conduzir e mediar as crianças no processo do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. O pensamento, tanto de professores quanto de crianças, tende a ser substituído por conteúdos que, muitas vezes, estão afinados com o princípio de utilidade, do uso quantitativo do saber, subsumidos ao valor de troca tanto quanto qualquer mercadoria da sociedade de consumo. A mesmice pedagógica é visível nesses ambientes marcados pela reprodução do sempre idêntico, o que nos leva a pensar se a escola não seria um lugar para além da repetição, mecanização e padronização do conhecimento.

Nesse sentido, a rotina pedagógica, muitas vezes, é direcionada para uma ação marcada pela inflexão decisiva por modelos ideais e que, em sua maioria, não traduzem as necessidades potencializadoras para a aprendizagem e humanização das crianças. Ou seja, pela lógica da razão instrumental do ensino, muitos professores da infância, vão estabelecendo suas ações à luz de receituários pedagógicos ou de adaptações do coletivo, quando há a crença de que se todos fazem desta forma, então por que não fazer? Sem falar da adaptação pedagógica que gera o conformismo uniformizador de muitas ações que se afirmam pedagógicas. Arendt (2013) chega a afirmar que somos ameaçados pelo esquecimento com novas ilusões e modismos pedagógicos e acabamos mergulhados no calor irracional e acrítico da multidão. A ilusão da vida moderna conduz profissionais educacionais para o desenvolvimento de personalidade extraordinariamente superficial, com ações conduzidas pela repetição, acriticidade e conformismo pedagógico.

Assim, sem memória, sem experiência e sem posição crítica no mundo, muitos espaços educacionais para a infância acabam reproduzindo interesses capitalistas e da indústria cultural, perdendo a consistência filosófica e pedagógica no desenvolvimento dos processos educativos, principalmente no que se refere ao questionamento feito por Adorno (1995) em sua obra *Educação e emancipação* quando traz a problemática sobre “Para quê educação?” e ainda acrescenta o autor, “Para onde a educação deve conduzir?”. Esses questionamentos são urgentes e desafiadores no campo da educação infantil, principalmente ao considerar a rotina pedagógica e o trabalho formativo docente.

Adorno e Horkheimer (1985), em diálogo com Arendt (2013), nos provocam a pensar em uma possível “insossa sabedoria” docente, quando professores são reduzidos ao trabalho restritamente mecânico, repetitivo e ativista.

A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 23).

Diante disso, a chamada sociedade utilitarista não tem lugar para a razão crítica: “as ciências físicas são dotadas da chamada objetividade, mas esvaziadas de conteúdo humano; as humanidades preservam o conteúdo humano, mas só enquanto ideologia, a expensas da verdade” (Horkheimer, 2002, p. 80). A educação, que deveria voltar-se para o exercício do pensar crítico, da autorreflexão e autocrítica capaz de conduzir as crianças ao projeto da emancipação humana, reifica e rompe com as possibilidades de experiência formativa do pensar crítico e elaborado, limitando crianças a ações reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras do pensamento, ou seja, o “sempre idêntico” (Horkheimer, 2002).

Dessa forma, pensar a rotina como superação de práticas pedagógicas repetitivas e da própria rotina rotineira docente torna-se o desafio emergente. Há um planejamento diário que em sua maioria está submetido à instrumentalização da razão, restrito meramente ao uso e aplicação de técnicas e de ações repetitivas e rotineiras que não traduzem efetivamente o conhecimento que se diz ser necessário nos seus projetos pedagógicos. O conhecimento formativo rende-se aos aparatos técnicos que criam mecanismos de sedução e armadilhas educativas, como é o caso da fragmentação do

cuidar e educar. Nesse processo, a ação de cuidado acaba guiando as ações educativas que se veem submissas ao ‘tempo-sobra’ dos momentos assistenciais. Para exemplificar: as crianças são levadas ao momento do parque, não porque necessariamente professores da infância acreditam ser importante em seu desenvolvimento, mas, principalmente, porque estão à espera do ‘tempo-refeição’. Oferecemos o ‘tempo-massinha de modelar’ mais no propósito de acalmar crianças e aguardar o ‘tempo-despedida’ do que realmente por considerarmos as contribuições significativas desse trabalho se bem mediado.

Diante disso, essas ações são cristalizadas em torno de práticas equivocadas que se naturalizam no cotidiano infantil e que passam a ser cenário pedagógico no trabalho educativo e mediador de crianças em fase de formação e desenvolvimento como se fossem propiciadoras de tal formação humana. O pensamento pedagógico é esvaziado, ao invés de ressignificado pela reflexão e crítica. As experiências formativas dão lugar ao silêncio e emudecimento humanos, prevalecendo, desse modo, a lógica do pensamento instrumental e repetitivo, com características de padronização e diminuição da razão à sua dimensão instrumental e utilitarista, em que adultos e crianças vão conduzindo seu ‘tempo-rotina’ sem ao menos refletir sobre o processo e elaborar novos olhares para o trabalho educativo.

Nesse cenário, esse processo temporal da rotina pode ser traduzido com a prática de apostilamento pedagógico, por exemplo, que molda professores e crianças a um tipo de adestramento intelectual, sem que haja a possibilidade das experiências do pensar e da produção de uma consciência autônoma. Ao contrário, induz professores e crianças ao processo de conformismo, adaptação e aprisionamento intelectual, já que deve ser feito somente o que se pede na atividade e como se pede. Esse movimento de conformação do sujeito à técnica garante a ilusão de que essa forma de trabalho educativo seja digna de uma educação promotora do conhecimento. Há a conciliação da escola à indústria cultural pelo alto investimento de arranjos técnicos que se firmam ser pedagógicos e propiciadores de experiências formativas do pensar (Horkheimer, 2002).

Nesse processo, a autoridade pedagógica, em específico, a ação do homem moderno, transformou-se em ação técnica e instrumental com a aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação. Nesse prisma, passa a atender à necessidade social de aumento da eficiência, com a demanda de qualificação profissional por meio dos padrões de consumo e do pensamento humano. Assim, ocorre a propagação da mera atividade repetidora que se faz incapaz de traduzir-se em experiências narráveis do conhecimento.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. [...] A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. [...] Os conceitos foram ‘aerodinamizados’, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção (Horkheimer, 2002, p. 26).

Assim, observa-se, conforme apontamentos de Horkheimer (2002, p. 133), que “a razão se tornou irracional e embrutecida”, cabendo urgentemente a necessidade de refletir sobre as finalidades que deveriam orientar o processo educativo. Estamos mais envolvidos na rotina da produção quantitativa do conhecimento do que na produção

qualitativa. Estamos mais seduzidos pelo cumprimento de rituais pedagógicos como: dar atividades, preparar a apresentação do dia dos pais, das mães, da festa junina, organizar o portfólio avaliativo com bastante decoração e embelezamento do que efetivamente potencializar as crianças para que desenvolvam as máximas qualidades humanas (Vygotsky, 1989) e, conseqüentemente, alcancem a emancipação enquanto sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Diante desses dilemas pedagógicos, podemos pensar nas instituições de educação infantil com olhares emancipatórios do ensino com vistas ao trabalho docente que se volta ao compromisso com o ensino, a aprendizagem e a formação humanizadora de nossas crianças pequenas. Ostetto (2000) contribui com essa ideia quando comenta que as intenções educativas precisam ser planejadas envolvendo experiências, situações desafiadoras e significativas do conhecimento no sentido de favorecer a pesquisa, a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social pela criança mediada por um trabalho docente crítico e reflexivo.

Nesse prisma, o tempo e o espaço educativo se constituem como possibilidades enriquecedoras para as novas descobertas do saber historicamente construído, em sintonia com as concepções de ensino: Como ensinar? Para que ensinar? Onde ensinar? Quando ensinar? Para tanto, o desafio educacional consiste em pensar no trabalho docente intencional e planejado em sintonia com os fundamentos críticos filosóficos e pedagógicos do ensino.

Desafios para o trabalho formativo docente intencional e planejado: possibilidades emancipatórias do ensino

Quando se pensa nos desafios para o trabalho docente intencional e planejado, há a necessidade de buscar o papel do professor como autoridade pedagógica do ensino, principalmente na primeira infância. Nesse sentido, Arendt (2013) nos alerta para o fato de que a educação para a primeira infância é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas primordialmente porque temos que fomentar sua participação ativa no mundo social em que estão inseridas. Assim, ações cerceadoras e adestradoras do conhecimento não ampliam o horizonte de leituras e de possibilidades para a criança enquanto sujeito histórico e social. Nesse sentido, não educamos a criança apenas para atender seu processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas primordialmente para que ela desenvolva os potenciais e as experiências necessárias para uma vida de qualidade e mais humanizada.

Carvalho (2010) e Arendt (2013) explicam que a educação tem a tarefa e o compromisso de familiarizar, pelo ensino, o conhecimento e suas heranças históricas, envolvidos pelas áreas do conhecimento: a literatura e as artes, as ciências, a filosofia, os valores e as práticas sociais, por meio das quais imprimimos nossas marcas no mundo e possibilitamos novas leituras, novas formas de expressão. Assim, quanto maior for o arsenal de conhecimento do contexto histórico e cultural acumulado pelas gerações anteriores apresentados à criança, maior probabilidade de aprendizagem e formação. Dialogando com a Teoria Histórico-Cultural vemos o compromisso docente de assumir o ensino intencional tendo como aspecto essencial o desenvolvimento da criança em favor da formação humanizada.

Para isso, cabe aos profissionais da educação o compromisso com o saber (conhecimento) e o fazer (ação) pedagógicos nos espaços formativos voltados à primeira infância por meio do processo de ensino e da educação de crianças. Arendt (2013, p. 239) chega a inquietar-nos com a seguinte afirmativa: “face à criança é como

se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo às crianças: Isto é o nosso mundo”, ou seja, uma educação comprometida com a formação humana em um contexto de vida social, contribuindo para que as crianças se apropriem dele com criticidade, com a experiência do pensar e com ações efetivas que garantam a transformação do saber.

Desse modo, é urgente educarmos nossas ações para uma atuação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, de modo a mediar situações voltadas aos conceitos humanizadores do ensino, que são: criticidade, criatividade, expressividade, reflexão etc. Nesse prisma, os saberes e os fazeres docentes na educação para a infância não podem ser cristalizados por práticas pedagógicas amorfas e submissas frente à reprodução servil do conhecimento. Entretanto, muitas vezes, os olhares docentes na educação infantil estão envolvidos por estereótipos, padrões de comportamento, paralisia, fatalismo e cegueira pedagógica, assim como afirma Weffort (1995 apud Ostetto, 2000). Por esse motivo, defendemos que o espaço da educação infantil deve ser um local que exale proposições possibilitadoras de ensino e aprendizagem a partir de um encaminhamento metodológico que articule cuidado e educação. Para que essa ação seja promotora de potenciais críticos, há a necessidade de uma formação docente digna, sólida e que atenda às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, uma vez que a criança tem o direito, garantido por lei desde a Constituição Federal de 1988, a uma educação de qualidade.

Para tanto, entendemos ser essencial a existência de uma ação didática intencional e sistematizada que considere as necessidades e as vontades infantis, enxergando as crianças como competentes e protagonistas do processo educacional. Essa ação didática só será possível se houver uma formação competente dos profissionais que atuam com tais crianças, uma formação que desmistifique o estar com crianças pequenas como algo pejorativo e de puro assistencialismo, uma formação que garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais que estarão cotidianamente com elas.

Tal processo formativo precisa ser pensado à luz do projeto emancipatório, a fim de que potencialize ações didáticas intencionalmente claras em sintonia com os fundamentos e princípios para o trabalho na educação infantil, garantindo a compreensão crítica em relação ao sujeito criança, sua educação e suas especificidades. Nesse sentido, existe a necessidade do diálogo entre a teoria e a práxis docente, uma vez que há profissionais imbuídos de fundamentos e de discursos consagrados, mas que não conseguem materializar seus ideais educativos com mudanças significativas na prática pedagógica com crianças. Outros profissionais buscam por formações aligeiradas e fragmentadas, encontrando dificuldades para pensar e buscar novos horizontes pedagógicos (Kramer, 2005).

Por isso, é necessário estabelecer, através do ensino, diferentes formas de mediação do conhecimento, com ações e objetivos estabelecidos por meio do planejamento do ensino, com propostas diversificadas e que extrapolem o trabalho cuidador e assistencial a que tem se submetido os espaços de educação infantil. O desafio é organizar o cotidiano das crianças considerando o tempo e o espaço para ensinar e aprender com propostas diárias de ensino e de cuidado no sentido de compreender o que a criança sabe e o que ela precisa saber para a sua formação integral.

Para isso, as ações precisam ser intencionalmente engajadas por concepções críticas de ensino, com ações planejadas de superação do ativismo pedagógico e de escravidão docente às rotinas e práticas de ensino. Assim, ao planejar o trabalho com as

crianças, o professor precisa considerar que o ato de ensinar e educar é um ato político e pedagógico que necessita de intervenções planejadas, conscientes e críticas, possibilitando dessa maneira o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas advindas do contato com o outro mais experiente, primeiramente num nível intersíquico, para depois ocorrer num nível intrapsíquico.

Sobre esse assunto, Pasqualini (2015, p. 134) defende:

Entendendo o ato de ensinar como a intervenção consciente e intencional do professor que visa a garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento omnilateral, pudemos concluir que é preciso ensinar a criança pequena ‘porque’ o desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos, ‘porque’ o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do ‘intersíquico’ para a ‘intrapsíquico’ [...].

Martins (2010, p. 91) corrobora com essa ideia, afirmando:

[...] as especificidades das crianças de quatro a seis anos não deixam margens para dúvidas em relação aos benefícios que um bom ensino promove sobre elas. Reiteramos, portanto, que o problema da ausência do ensino sistematizado em educação infantil não deve ser atribuído a tais especificidades e, seguramente, quanto mais conhecermos a constituição histórico-social de seu desenvolvimento, mais afirmaremos suas possibilidades para a aprendizagem sistematizada.

Apoiando-nos nas defesas acima pontuadas, reiteramos que a ação pedagógica na educação infantil deve estar imbuída de intencionalidade, preparação e percepção do universo infantil, a fim de que amplie as experiências infantis e traga diversas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para essa ação pedagógica, cabe ao professor e aos demais profissionais educacionais o compromisso com a organização do tempo, espaço e relações de aprendizagem entre crianças. É necessária a organização pedagógica das rotinas em favor do conhecimento elaborado de crianças e dos potenciais para as máximas qualidades humanas (criatividade, criticidade, imaginação, socialização, autonomia, etc.). Nessa organização, o cuidar e o educar são indissociáveis no sentido de promover uma formação integral e de qualidade para as crianças.

Há também a necessidade da organização do tempo e do espaço educativos no sentido de que esse tempo seja o tempo da descoberta, da ludicidade, dos desafios e das possíveis experiências do pensar crítico de crianças e professores. Ainda, é relevante a organização do espaço que ultrapasse a visão física e estética, de modo que seja mobilizado enquanto espaço humano de desafios e de aprendizagens. É preciso a efetivação de ações que reflitam a vida infantil na instituição educativa, os olhares infantis, suas formas de ver e de aprender e não necessariamente ações adultizadas, repetidoras e uniformadoras de condutas humanas.

Barbosa (2006) afirma que a criança não pode viver um tempo e um espaço humanos cerceador de suas capacidades de aprendizagem. No entanto, muitas vezes, ao ingressar na escola infantil a criança se depara com ações didáticas que são apenas reduzidas à educação intelectual com a preparação para a escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, sua vida e seu tempo na escola infantil passam a

ser reduzidos para o tempo-escrita, tempo-letras e números, tempo-alfabetização mecânica. Diante disso, a autora nos provoca a pensar com a seguinte citação:

A formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e o desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas. Em tudo isso, porém, existe pelo menos um elemento de significado consciente e, portanto, de pensamento. Sem este, a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, amoral, cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentimento derramado (Barbosa, 2006, p. 101).

Segundo Adorno (1995), há a necessidade de resistir pelo conhecimento e pelo trabalho docente. O caminho inicial está no pensar reflexivo docente, que insiste em examinar mentalmente pelo processo da autorreflexão e autocrítica as suas ações em favor de novos direcionamentos pedagógicos. A partir desse processo reflexivo e de autoanálise, o professor deverá planejar ações coerentes com as especificidades infantis, almejando o desenvolvimento integral da criança e de sua capacidade criativa, inventiva e crítica do conhecimento. Assim, o uso do tempo deve priorizar a criança enquanto protagonista desse saber, com práticas mediadoras de aprendizagem, favorecendo diferentes situações e experiências de aprendizagem por meio das linguagens ou áreas do conhecimento. Ainda, é preciso possibilitar um repertório rico e lúdico de desafios, com escolhas de materiais pedagógicos e propostas educativas desafiadoras e instigantes para a experiência do pensar crítico e elaborado.

Esse tempo de aprendizagem deve ser primado pela descoberta, pela interação e pela flexibilidade, mesmo com a apresentação de uma sequência didática de ações entre professores-crianças e crianças-crianças. Nesse cenário, que deve ser marcado pela ludicidade, expressividade humana e interação, é preciso ter sabores, cores, sons, aromas e desafios mediados pelo professor consciente e comprometido com o ensino e a aprendizagem das crianças. Desse modo, essa ação docente está longe de uma postura didática que se resume a informar e moldar comportamentos infantis, mas especialmente no sentido de criar condições diversificadas e enriquecedoras do conhecimento, a fim de que a criança trilhe seu caminho com autonomia e desenvolva suas potencialidades com criatividade e criticidade. Vale aqui destacar que tais defesas foram insistentemente ressaltadas no decorrer dos projetos de pesquisa de forma a evidenciar o modo de pensar e planejar uma prática pedagógica que emancipe e não aliene.

Rossetti-Ferreira (1988) corrobora com a afirmativa de que não basta a criança estar em um espaço ou ambiente organizado de modo a desafiar seus potenciais de aprendizagem, mas sobretudo é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente, com ações propositais e que se firmam nos desejos e necessidades enquanto educando. Assim, Horn (2004, p. 15) afirma:

Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

Sendo assim, acreditamos que é possível uma educação infantil plena, com um espaço e um tempo de aprendizagem e de diversão que acolham as crianças e atendam

suas especificidades e necessidades, ou seja, um espaço que articule o cuidar e o educar a partir de uma proposta educativa que as emancipe e as permita conviver com seus pares plenamente. Essa empreitada no campo educativo está justamente no fato de tecermos, enquanto profissionais educacionais, as concepções claras de ensino, cuidado e educação de crianças entre 0 e 5 anos com ações pedagógicas emancipatórias e promotoras de aprendizagens significativas entre crianças.

Considerações finais: novos rumos no trabalho docente

Considerando o que defendemos ao longo desse texto, reforçamos a crença do trabalho docente na educação infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com ações objetivadas e intencionalmente esclarecidas, uma vez que influenciam diretamente na promoção da compreensão humana do sujeito infantil. Isso somente ocorrerá se as ações propostas forem de qualidade e tiverem intencionalidade, almejando constantemente pela emancipação do indivíduo. Por isso, defendemos uma educação infantil lúdica, alegre, colorida e participativa, que acolha as crianças em sua plenitude e que as permita viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento.

Nessa perspectiva de educação infantil lúdica, alegre, colorida e interativa, há a possibilidade de ampliação dos conceitos de aprendizagem, conduzindo as crianças para caminhos que elas desconhecem, mas que precisam conhecer por meio do ensino e das intenções conscientes e planejadas de professores envolvidos com a educação infantil de qualidade. Desse modo, o desafio pedagógico consiste em oportunizar situações lúdicas e interativas entre crianças com a organização de um tempo e espaço de descobertas, de desafios, de criação e de estabelecimento de vínculos sociais e afetivos. As crianças precisam aprender na interação com seus pares, sendo necessário o trabalho docente de planejamento do tempo e espaço no sentido de permitir que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e seja protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação.

É fundamental, portanto, que a criança tenha experiências do pensar crítico e criativo em um espaço povoado por objetivos, materiais lúdicos e propostas desafiadoras com as quais ela possa criar, desenvolver a imaginação e o pensamento criativo e, em especial, um espaço para brincar, se relacionar e aprender de maneira significativa e emancipatória. Nesse processo lúdico, alegre e criativo, tanto o professor quanto as crianças precisam estar mergulhados na fantasia, no prazer e no contentamento do ato de brincar e aprender. O papel do adulto, representado pelo professor, deve ser recíproco e em conjunto com as crianças em situações de interação, uma vez que o adulto assume a posição do outro mais experiente que deve promover, organizar e prover situações de desenvolvimento pelas relações humanas estabelecidas na escola infantil. Nesse prisma, o tempo e o espaço da criança na escola e os saberes e fazeres docentes são envolvidos pelo que a criança sente, vê e faz nele em conjunto com seus pares.

Acreditamos que as pesquisas no âmbito das universidades podem favorecer cada vez mais uma reflexão urgente do encaminhamento da prática pedagógica na educação infantil, potencializando as proposições acima defendidas. Nesse sentido, olhar as pesquisas e alguns de seus resultados possibilita um repensar constante acerca do trabalho docente e colabora, portanto, para uma ampliação das ações educativas. Sendo assim, os dois projetos de pesquisa apresentados anteriormente possibilitaram e

possibilitam reflexões sobre a prática docente, trazendo rigor e cientificidade para as análises advindas dos mesmos. Acreditamos também que as instituições formativas tanto em nível inicial quanto as de formação continuada precisam ser ressignificadas, objetivando novos olhares e ações didáticas com propostas que promovam a aprendizagem emancipatória e significativa das crianças.

Referências

- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Arendt, H. (2013). *Entre o passado e o futuro*. (7a ed.) (M. Almeida, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, J. S. F. (2010). A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 839-851. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a13.pdf>
- Horkheimer, M. (2002). *Eclipse da Razão* (2a ed.). São Paulo: Centauro.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, L. M. (2010). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Ed.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (pp. 63-92). Campinas, SP: Alínea.
- Oliveira, M. R. F. & Bueno, S. F. (2016). Educação e trabalho à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. *Comunicações*, 23(1), 239-248. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2310/1670>
- Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In L. E. Ostetto. (Org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. (pp. 175-200). Campinas, São Paulo: Papirus.

Pasqualini, J. C. (2015). Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético. In S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite. *Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (p. 133-150). Maringá: Eduem.

Rosseti-Ferreira, M. C. (1988). A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 67, 59-63. Recuperado em 30 janeiro, 2018, de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1222/1226>

Saito, H. T. I., Lucas, M. A. O. F., Miranda, M. J. C., & Chicarelle, R. J. (2015). O lugar das interações das crianças e do brincar na educação infantil: contribuições da pesquisa para a prática educativa. *Anais do Evento do Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio de Educação Infantil*, São Carlos. SP, Brasil, 7, 3.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 09/09/2017

Aceito: 11/01/2018