



CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À MATEMÁTICA

Verena Wiggers¹

RESUMO

Este texto foi estruturado a partir de uma pesquisa mais ampla, a qual teve como principal objetivo *identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam as produções acadêmicas que versam sobre propostas e práticas pedagógicas para creches e pré-escolas, de modo particular, no que se refere à apropriação dos conhecimentos matemáticos*. A base documental utilizada foi produzida no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para sua realização utilizou-se da análise de conteúdo. Como referencial teórico empregou-se, sobretudo, os fundamentos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. Os resultados apontam para similaridades e divergências entre a referida teoria e indicam para o uso de diferentes referenciais teóricos que, por vezes, se completam e, por vezes, se rebatem.

Palavras-chave: Educação; Pré-Escolar; Currículo; Prática de Ensino; Matemática.

CONCEPT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF ACADEMIC PUBLICATIONS RELATED TO MATHEMATICS

ABSTRACT

This text was based on a wider research, which had as main goal to *identify the main theoretical and methodological contributions that substantiate the academic productions which consider pedagogical proposals and practices for day care centers and preschools, in a particular way, regarding the mathematical knowledge appropriation*. Document base was produced within the scope of a technical cooperation between the Ministry of Education (MEC) and Federal Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). For its accomplishment, the content analysis was used. The cultural-historical theory fundamentals and the activity theory were overall taken as theoretical frameworks. The results indicate similarities and divergences between the above mentioned theories and indicate the use of different theoretical frameworks that sometimes are complementary and occasionally are contradicting.

Keywords: Education; Preschool; Curriculum; Teaching practice; Mathematics.

LE CONCEPT D'EDUCATION ET D'EDUCATION INFANTILE: UNE ANALYSE À PARTIR DES PUBLICATIONS ACADÉMIQUES LIÉES AUX MATHÉMATIQUES

RESUME

Ce texte a été structuré à partir d'une recherche plus importante qui avait comme objectif principal *d'identifier les principaux apports théoriques et méthodologiques qui sont à l'origine des productions académiques traitant des propositions et des pratiques pédagogiques destinées à des garderies et*

¹ Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe/EDM/FEUSP/USP), Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/CED/UFSC).



des maternelles, particulièrement pour ce qui est de l'appropriation des connaissances en mathématiques. La base de documents employée a été produite dans le cadre du projet de Coopération Technique entre le Ministère de l'Éducation – MEC – et l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul – UFRGS. En vue de sa réalisation on a employé l'analyse de contenus. Les références théoriques utilisées ont surtout été celles des fondements de la théorie historique et culturelle et de la théorie de l'activité. Les résultats indiquent des similitudes et des divergences et orientent vers l'usage de différentes références théoriques qui, parfois, se complètent et parfois se rejettent.

Mots clés : Education ; Préscolaire ; Cours ; Pratique d'enseignement ; Mathématiques.

1 Introdução

O artigo, ora apresentado, decorre de uma pesquisa mais ampla, a qual teve como objetivo geral *identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam as produções acadêmicas que versam sobre propostas e práticas pedagógicas para creches e pré-escolas, de modo particular, no que se refere à apropriação dos conhecimentos matemáticos.*

Para a realização da análise, foram utilizadas as publicações acadêmicas que constituem a base de dados produzida no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por intermédio dela foram mapeadas trezentas publicações acadêmicas, de autores nacionais e em língua portuguesa, que versam sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira publicadas entre 2000 e 2007. A pesquisa inclui os seguintes suportes: artigos publicados em revistas; comunicações acadêmicas; teses e dissertações; livros e capítulos de livros. Estas publicações se configuram como ensaios, relatos de experiências, resultados de pesquisas e revisões de literatura, todos vinculados ao tema das orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil. As informações foram armazenadas em uma base de dados intitulada Bibliografia Anotada, disponibilizada no *site* do MEC².

² A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil, de 2000 a 2007, que compõe a base de dados criada pelo levantamento bibliográfico distribui-se, em 45%, de teses e dissertações – 25 delas foram produzidas em nível de doutorado e 110 em nível de mestrado, seguidas das publicações em livros, que representam 34%. As comunicações acadêmicas apresentadas na ANPED representam 12%, e a menor porcentagem, 9%, refere-se às publicações em revistas periódicas acadêmicas. Para conhecer em detalhes as ações desenvolvidas para o mapeamento das publicações em causa, conferir o relatório de pesquisa intitulado *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas*

Para realizar a seleção das publicações analisadas neste estudo foram utilizadas as ferramentas de busca disponibilizadas na citada base.

Deste processo de levantamento, entre as trezentas publicações que constituem a citada base de dados, identificou-se que apenas oito³ delas vinculam-se ao conhecimento matemático. Destas, duas são artigos publicados em periódicos; três são livros completos; uma é capítulo de livro e duas são dissertações.

Mediante o reduzido número de publicações, nota-se que a Matemática, ainda que historicamente tenha recebido relevo em meio a currículo/propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas diferentes modalidades escolares, no caso da produção brasileira vinculada à Educação Infantil, representa apenas 2,7% da produção arrolada na citada base. Cabe, assim, indagar quais conhecimentos estão sendo produzidos na área da Matemática que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica e onde eles estão sendo socializados/publicados. Surpreende o fato de não ter sido encontrada nenhuma produção vinculada ao tema em meio aos quinze Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd, cujas comunicações orais e pôsteres apresentados entre os anos de abrangência daquela pesquisa foram mapeados, sendo que um deles se intitula “*Educação da Criança de 0 a 6 anos*”, e outro, “*Educação Matemática*”.

Após mapeamento das publicações analisadas, realizou-se o estudo exploratório. Para tanto efetuou-se, inicialmente, a leitura na íntegra de cada uma das referências, seguida da elaboração de uma breve síntese. Neste registro procurou-se destacar as temáticas desenvolvidas pelo respectivo autor e mapeamento das possíveis categorias a serem utilizadas para a realização da análise.

Para efetuar a configuração dos dados optou-se pelo uso do tópico como a unidade de análise a ser utilizada nesta pesquisa. Este é constituído pelo recorte de um dado trecho do texto que explicita determinado conteúdo vinculado a uma categoria em análise,

na educação infantil brasileira, disponível no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936

³ São elas: Alves (2008); BRITO (2007); Deheinzelin (1994); Giardineto; Mariani (2007); Grando; Nacarato (2007); Lorenzato (2006); Soares (2005); Smole; Diniz; Cândido (2003). No caso de Deheinzelin, base de dados conta com informações catalográficas referentes à 7ª edição. Entretanto, para efeitos deste trabalho, utilizou-se a primeira edição (1994) por esta já fazer parte do acervo pessoal dessa pesquisadora.

independentemente do número de palavras, frases ou caracteres. Para a realização do trabalho, dado o volume de texto a ser analisado, foi utilizado o software *NVivo*.

O agrupamento desses tópicos em torno de determinadas categorias permitiu visualizar as diferentes concepções e aportes teórico-metodológicos apresentados e desenvolvidos pelos autores ao longo dos textos analisados, possibilitando a identificação de recorrências, semelhanças, paradoxos e contradições entre os conteúdos explícitos e implícitos desenvolvidos ao longo dos textos. Tais possibilidades foram fundamentais para a análise em causa.

Como referencial teórico para a análise das referidas publicações, utilizou-se, sobretudo, da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade desenvolvidas por Vigotski e seus companheiros, tais como Leontiev, Lúria, Davidov, Kopnin, Elkonin, entre outros.

Portanto, para a realização desta pesquisa utilizou-se da análise de conteúdo, que exigiu o uso de vários procedimentos vinculados à configuração e organização dos dados. Foram analisadas as seguintes categorias: *concepção de homem/humanidade; educação; escola; educação infantil; propostas pedagógicas e curriculares; aluno, educando, criança e infância; aprendizagem, desenvolvimento e ensino; infância; professor e educador; matemática; conceitos e conteúdos da matemática; estratégias metodológicas – materiais didáticos, jogos e brincadeiras, educar pela pesquisa, resolução de problemas; avaliação dos processos educativos*. Para efeitos deste artigo, tendo em vista o tamanho do texto definido pelas normas de submissão do edital, serão apenas apresentados os resultados da análise das categorias Educação e Educação Infantil.

2 O termo educação e seus significados

As leituras atentas a cada um dos tópicos que veiculam o conceito de educação⁴, agregadas às informações decorrentes de toda obra, em meio às publicações em análise, apontam para a divergência entre o conceito de educação que se vincula às teorias histórico-cultural e da atividade.

⁴ O conceito de educação é explicitado de forma mais direta pelos seguintes autores: Brito (2007); Deheizelin (1994); Soares (2005); Grando; Nacarato (2007).

Para os citados referenciais teóricos, os processos educativos vinculam-se ao ato de, pela atividade, criar, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo processo de hominização e humanização, tendo em vista que a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Consequentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada ser da espécie, mediante a aquisição da experiência humana, historicamente produzida, acumulada e organizada. Tais demandas decorrem do fato de que o resultado desses processos não se acumula no organismo, nem é transmitido pela herança genética, mas produzido por intermédio da apropriação da cultura que o cerca. Esta apropriação é assegurada pelos processos educativos.

Portanto, tal como a humanidade, também o fenômeno educativo é exclusivo dos seres humanos, que necessitam, cotidianamente, produzir sua existência. Deste modo, as novas gerações necessitam manter-se em relação com as demais para que desenvolvam as funções psicológicas superiores. Em vista disso, o processo de desenvolvimento psíquico da criança realiza-se, pela atividade, no processo do ensino e apropriação da experiência acumulada pelas gerações precedentes.

Os processos de ensino e educação podem ser realizados de forma espontânea pelos diferentes contextos e grupos sociais, ou de forma intencional, como as ações sistematizadas pelas escolas – creches, pré-escolas, Ensino Fundamental e Médio. Estas objetivações são produzidas historicamente em decorrência das atividades reais vinculadas à produção material da vida humana. A experiência histórico-social é, pois, um fator importante que determina o desenvolvimento das crianças desde seus primeiros anos de vida.

Essas apropriações se completam, necessariamente, com diferentes atividades, formas de mediações e interações processadas de maneira direta e indireta, por meio das diferentes instituições que constituem uma dada sociedade.

Assim sendo, admite-se que existem conhecimentos e habilidades que são adquiridos pelas mediações travadas nas diferentes atividades do cotidiano, não exigindo uma ação consciente das pessoas envolvidas no processo. Outras, porém, são desenvolvidas sob a marcha das atividades sistematizadas e formalizadas, a exemplo do pensamento

teórico. Para seu desenvolvimento, há que se pensar e organizar atividades específicas, refletidas teleologicamente por profissionais especializados; logo, não se vinculam à experiência espontânea das novas gerações.

As atividades tidas como *educativas* são levadas a efeito tendo em vista um determinado motivo/objetivo conscientizado, portanto são desvinculadas da experiência cotidiana e requerem a “superação do caráter não consciente, **espontâneo** com que se realiza a primeira” (DUARTE, 1993, p. 140). A partir deste pressuposto, pode-se dizer que esta segunda forma de processar a educação requer uma sistematização das aprendizagens necessárias e adequadas à realidade das diversas gerações.

A realização de atividades intencionalmente preparadas para um determinado fim desenvolve, no sujeito, capacidades distintas das efetuadas pela sua inserção espontânea na prática social diária. Ambas são modalidades educativas diferenciadas, mas influenciam-se mutuamente de tal modo que se tornam complementares e igualmente significativas para a constituição da humanidade em cada novo ser da espécie. Assim, a criança educa-se por tudo e todos que a rodeiam, por meio dos processos de mediação e interação com o contexto físico e social, desenvolvendo em si funções, habilidades e competências específicas e, por meio delas, transformando-se em ser humano.

Neste sentido, para educar e ensinar não basta apenas

[...] colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. O saber não é só falar, escrever e fazer conta, e sim saber pensar sobre determinados assuntos (BRITO, 2007, p. 16)⁵.

Para realizar o processo de apropriação da cultura é necessário que sejam assegurados processos de mediação e interação social, por intermédio de atividades espontâneas ou sistematizadas para determinado fim, tais como as atividades de estudo, conforme desenvolvido por Davidov (1988). Também não se pode conceber a educação apenas como “[...] a arte de utilizar conhecimentos [...]”, conforme indicado por Deheizelin, (1994, p. 107), tendo em vista que os processos educativos não cumprem apenas a função

⁵ Para fazer essa afirmação a autora se utiliza de Forquim (1993, p. 168).

de levar os indivíduos a dominar conhecimentos, mas, por sua apropriação, desenvolvem as capacidades especificamente humanas.

Os processos educativos também não se limitam a

[...] favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar [...] (BRITO, 2007, p. 16).

De acordo com argumentos já apresentados neste texto, as capacidades humanas não são naturais e, em consequência, não podem estar adormecidas, nem podem ser estimuladas ou despertadas, tendo em vista que elas estão postas na cultura, e não no indivíduo. Assim sendo, é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve as diferentes capacidades humanas. Neste processo, é desejável o desenvolvimento omnilateral do ser humano, e não apenas vinculados a sua curiosidade e inteligência.

Neste sentido, se

[...] a missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária [...]” (BRITO, 2007, p. 81)⁶ [...] terá que necessariamente trabalhar com transformações, e não com repetições como tem sempre feito [...] (DEHEIZELIN, 1994, p. 44).

Os tópicos imediatamente acima transcritos, se, por um lado, revelam a importância dos processos educativos para a produção de outro tipo de sociedade, por outro, deixam de explicitar que as mudanças sociais não podem ser alavancadas pela educação de forma isolada, tendo em vista que estas são produzidas pelos modos como homens e mulheres produzem e trocam o que produzem. Ou seja, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da existência humana, e não exclusivamente pelos processos educativos.

⁶ Para fazer essa afirmação a autora se utiliza de Morin (1986, p. 98).

De acordo com outros dois excertos, um de autoria de Deheizelin (1994) e outro de Soares (2005), identifica-se que a educação é também conceituada na condição de processos formais, o que remete a pensar que os autores antes citados estão se referindo exclusivamente à educação escolar. Conforme já abordado, esta é apenas uma forma de educação, tendo em vista que cada ser humano se educa também por intermédio das atividades cotidianas.

Em meio ao excerto de autoria de Deheizelin (1994), merece ainda destaque a referência à educação como um direito de todos. O direito à educação é reconhecido internacionalmente, ainda que frequentemente sonogado a uma significativa parcela da população, sobretudo a mais pobre.

Relativamente a outros excertos de autoria de Soares (2005) e Grando e Nacarato, (2007), nota-se que os autores também conceituam a educação como responsável pelo desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Assim sendo, dão relevo a diferentes aspectos do desenvolvimento humano – social, moral, intelectual, corporal, entre outros. Ou seja, para eles os processos educativos não se limitam apenas à apropriação dos conhecimentos científicos e desenvolvimento dos aspectos cognitivos, entendendo, assim, que o ser humano necessita desenvolver todas as capacidades humanas produzidas historicamente.

3 Educação Infantil: algumas conceituações

Uma das primeiras constatações decorrentes da apreciação dos tópicos em causa⁷ revela que Deheizelin (1994) e Lorenzato (2008) claramente condenam e criticam versão preparatória e assistencialista da Educação Infantil. Para que possa ser compreendida, convém lembrar que o citado viés pedagógico não é especificamente brasileiro, pois configurações semelhantes estruturaram-se também em outros países e continentes. Essa formatação decorre dos processos de urbanização, industrialização, incorporação da mulher no mercado de trabalho e modificações na organização e estrutura

⁷ O conceito de Educação Infantil é retratado, de forma explícita, pelos seguintes autores: Alves et al. (2001), Deheizelin (1994), Giardinetto; Mariani (2007), Lorenzato (2008), Smole; Diniz; Cândido (2000), Soares (2005).

da família contemporânea. No Brasil, demandaram a instalação de instituições para o cuidado e a educação das crianças pequenas alheias ao contexto familiar, tais como creches e pré-escolas. Pela influência dos jardins de infância froebelianos, também aqui no Brasil tal modalidade educativa passa a ser requerida para as crianças oriundas das classes abastadas. No entanto, ao se expandirem para estas classes sociais, há uma transformação nos objetivos e funções, bem como na exigência dos profissionais que nelas trabalham. Para as demais – as pobres – ela se mantém mais diretamente vinculada à assistência científica. Naquele momento histórico, o atendimento da criança menor de sete anos em espaços diversos ao contexto familiar apresentou, portanto, duas formas. A primeira, destinada aos pobres, na qualidade de benefício social para a mãe e a família trabalhadora, logo, de assistência, na sua forma pejorativa; a segunda, voltada às classes de maior poder aquisitivo, portanto, seletiva.

As iniciativas que se voltam para a assistência científica eram provenientes de determinados setores da sociedade representados por médicos, sanitaristas, damas de caridade, etc. Este atendimento, caracterizado pela assistência, conforme Kuhlmann Junior,

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica, [...] dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 54).

A partir da década de 30 do século XX, a Educação Infantil passou a mobilizar, de forma mais significativa, os interesses de autoridades oficiais e consolidar-se em iniciativas particulares, o que faz emergir um conjunto de instituições voltadas à infância. Ainda assim, é somente na década de 70, com a implementação da educação compensatória, que a Educação Infantil recebe maior relevância no cenário nacional.

A educação compensatória parte da ideia de que as crianças, culturalmente carentes, fracassam na escola porque lhes faltam os requisitos básicos necessários para o sucesso escolar. Estas representações são impulsionadas por algumas das teorias do desenvolvimento infantil, da psicanálise, dos estudos linguísticos e antropológico, bem como

pelas pesquisas que procuram correlacionar linguagem e pensamento ao rendimento escolar.

Esses elementos corroboraram para a elaboração da *teoria da privação cultural*, que passou a fundamentar a Educação Infantil como recurso capaz de suprir e compensar as carências educacionais, afetivas, nutricionais e culturais das crianças pobres. Em face disso, esse nível da educação passou a ser considerado como redentor e em condições de resolver múltiplos problemas, sobretudo os relacionados às questões educacionais. Sua função era igualar as oportunidades, garantindo, aos menos favorecidos, um bom desempenho escolar.

Ainda no final da década de 70, a educação compensatória e a preparatória para o Ensino Fundamental, também no Brasil, passaram a receber consideráveis críticas, tendo em vista a manutenção dos altos índices de fracasso escolar das crianças oriundas dos segmentos sociais desfavorecidos; além do mais, passaram a ser tratadas com discriminação e preconceito. Essa forma de compreender o fracasso das crianças oriundas dos segmentos sociais menos abastados escamoteia a real causa do fracasso escolar. Dito de outro modo, a carência e a miséria em que se encontravam as famílias mais pobres, as precárias condições de funcionamento das redes escolares, como também a discriminação por parte da escola e da cultura dessas populações, contribuíram para o fracasso do viés pedagógico preparatório e compensatório para o Ensino Fundamental. Na verdade eram, e ainda hoje são, os fatores sociais, políticos e econômicos que determinavam e determinam a vida dessas famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

À medida que se vão ampliando os questionamentos e as críticas endereçadas à educação compensatória, pautados na teoria da privação cultural, abre-se espaço para o delineamento de novas formas de estruturação do trabalho pedagógico junto à creche e à pré-escola brasileira.

A partir de interpretações da teoria de Piaget, estruturam-se outros programas que sonham as contribuições da aprendizagem para o desenvolvimento, gerando proposições pedagógicas e a formatação de suas práticas que, em geral, se circunscrevem em si mesmas, pois não apresentavam preocupação com a escolaridade posterior e com a apropriação dos conhecimentos e da cultura historicamente produzida e sistematizada pelas diferentes gerações.

As críticas a essas e outras propostas pedagógicas vão, posteriormente, determinar uma reação à incorporação do viés escolar para a educação e à sinalização e defesa em favor da estruturação de formas próprias de atuação junto à criança atendida na creche e na pré-escola.

Mais tarde, com o reconhecimento que a sociedade passa a fazer em relação à positividade das experiências vividas pelas crianças em creches e pré-escolas, há uma ampla mobilização da sociedade brasileira para sua instituição e implementação na condição de um direito da criança, o que foi contemplado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com esse dispositivo legal, a Educação Infantil é incluída na Educação Básica, tal como os Ensinos Fundamental e Médio, quebrando a segregação da Educação Infantil do campo educacional. Este avanço no quadro legal brasileiro só foi possível pela ampla mobilização e participação de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança, entre eles o direito à Educação Infantil.

O art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV, explicita que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1990). O conteúdo do dispositivo legal em causa é reafirmado no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro de 1996, e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Deste modo, pelo menos na forma da lei, a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual respondem a família, a sociedade e o Estado para a garantia plena de seus direitos. Diante do aporte legal posto, a Educação Infantil deixa de ser um ato de bondade para ser um direito de todas as crianças de zero a seis anos, e não apenas dos pais que exercem atividades laborais remuneradas fora do domicílio.

Esse conjunto de diretrizes legais destaca-se em relação às legislações anteriores. A Educação Infantil a ser oferecida em creches – para crianças de até três anos de idade – e pré-escolas – para crianças de quatro a cinco anos de idade – passa a constituir a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. Nota-se, assim, que as advertências dos autores das publicações em análise nesta pesquisa, no que tange ao caráter assistencialista e preparatório das ações

desenvolvidas na Educação Infantil, são extremamente pertinentes, reafirmando, portanto, a necessidade de se romper com tal caráter, historicamente incorporado por este nível de educação, não apenas brasileira, mas também de outros países.

É de se observar, na sequência, o formato a ser adquirido pela Educação Infantil, conforme defesa efetuada pelos autores das publicações analisadas neste estudo.

3.1 Função ou características a serem incorporadas pela Educação Infantil

Ao longo das publicações de autoria de Alves et al. (2001); Deheizelin (1994); Giardinetto e Mariani (2007); Smole, Diniz e Cândido (2000); e Soares (2005), são encontrados tópicos que procuram indicar as características, as ações e as funções que devem ser incorporadas pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido na creche e na pré-escola.

A análise dos tópicos vinculados a este tema revela que seus autores, entre outros aspectos, defendem também o necessário desenvolvimento das crianças em relação aos suas diferentes particularidades – capacidades humanas –, tendo em vista que chamam a atenção para a importância da incorporação dos cuidados e da educação a serem contemplados de forma articulada. Isso leva a pensar na pertinência da expressão *cuidados educacionais*, a qual, conforme indicado por Brasil (2009), vincula-se à ideia do atendimento das diferentes demandas das crianças, sejam físicas, psicológicas ou sociais; as que se vinculam ao tema saúde, tais como higiene das crianças, higiene dos espaços e materiais institucionais, alimentação, horário de descanso, prevenção de acidentes, prestação de primeiros socorros, identificação de doenças, etc. Todas estas ações estão associadas ao trabalho pedagógico no sentido de que a criança, nesses momentos, pode desenvolver hábitos saudáveis ao mesmo tempo em que vai se apropriando dos conhecimentos disciplinares, como também da linguagem, dos valores, dos sentimentos, ou seja, da cultura que a cerca.

Entretanto, ainda que se possa perceber a defesa dos autores em relação à articulação dos atos de cuidado e de educação em todas as ações, de modo que estes constituam uma única faceta do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, alguns excertos dão relevo à importância do domínio dos conhecimentos vinculados

às diferentes áreas disciplinares. Esta tônica remete a pensar que, paradoxalmente, alguns de seus autores defendem a *versão escolar* numa perspectiva tradicional, ou *escolarizante* da Educação Infantil. Tais evidências aparecem, sobretudo, quando Deheizelin (1994, p. 51) afirma que “[...] a escola de Educação Infantil tem por função social ensinar Português, Matemática, Ciências e Artes para seus alunos”. Outros autores também dão ênfase aos aspectos cognitivos, à medida que dão relevo à apropriação de determinados conhecimentos e desenvolvimento dos aspectos vinculados à inteligência, e não a psique.

A versão escolar/escolarizante da Educação Infantil delinea-se entre as diferentes configurações por ela adquiridas na década de 80 do século XX. Essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho pedagógico, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, constituidoras da escolarização posterior⁸. Essa forma de conceber e organizar o trabalho pedagógico nas instituições se relaciona à defesa da Educação Infantil como espaço, por excelência, pedagógico. Assim, a ação da Educação Infantil contribui para a socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história humana e, em geral, estrutura-se em torno de projetos de curta, média ou longa duração ou de atividades didáticas estruturadas a partir de demandas que se voltam à apropriação de determinados conteúdos vinculados às áreas disciplinares. Os projetos são potencialmente úteis em meio a essa formatação pedagógica, tendo em vista que, na estruturação de um dado projeto, torna-se possível estruturar um conjunto de atividades que permitiriam abordar conteúdos vinculados às diferentes áreas do conhecimento. Esta perspectiva é vista como aquela que, além de valorizar certo conjunto de conhecimentos, também prepara as crianças para o sucesso na escola de Ensino Fundamental.

Mesmo que se reconheça a importância desses conhecimentos e de sua apropriação, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico no indivíduo, conforme indicado por Davidov (1988) e, ainda, que as publicações analisadas tenham como foco a discussão em torno da apropriação do conhecimento matemático, não se pode perder de vista que a criança, como qualquer indivíduo, para desenvolver as diferentes capacidades humanas, necessita envolver-se em um amplo leque de atividades com características distintas. Assim sendo, as práticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil

⁸ Esta perspectiva pedagógica foi amplamente desenvolvida e criticada por Cerisara (1999) e Kuhlmann Junior (1999).

precisam levar as crianças a se apropriarem dos diferentes elementos culturais, e não apenas de determinados conteúdos das áreas disciplinares.

Para que se compreenda a real função a ser cumprida pela Educação Infantil no atual cenário brasileiro, e as estratégias pertinentes para a organização do trabalho pedagógico, faz-se necessário resgatar as indicações encontradas no aporte legal de nosso país, entre os quais se destacam LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); Carta Constitucional da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ao longo da análise das publicações, no que se refere à Educação Infantil, apenas Lorenzato (2008) faz referência ao aporte legal brasileiro⁹ ao discutir a função social a ser cumprida por este nível de educação.

De acordo com o aporte legal brasileiro, concebe-se a Educação Infantil como:

[...] a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, Art. 5º).

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p.4).

Na direção do citado aporte legal, conforme já assinalado, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e “ tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). O

⁹ O autor refere-se à Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996).

conceito remete à necessária integração entre as ações que se voltam ao cuidado e educação das crianças acolhidas na creche e na pré-escola.

Assim, é fundamental considerar que todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados ao processo educacional, tornando-se impossível valorizar algumas capacidades em detrimento de outras, conforme evidenciam os excertos analisados, ainda que se considere que estas têm, como propósito, discutir os aspectos relacionados à apropriação do conhecimento matemático na Educação Infantil.

De acordo com a teoria histórico-cultural e da atividade, as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito na creche e na pré-escola devem voltar-se ao desenvolvimento **omnilateral** do ser humano, e não apenas das capacidades cognitivas, verbais ou lógicas.

Conforme Lorenzato (2008), o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve, também, desenvolver ações que procurem articular este nível de educação ao ensino fundamental. Na mesma direção, Deheizelin (1994) assevera que a continuidade educativa diz respeito à transição entre a Educação Infantil, evitando, assim, um corte abrupto entre o que as crianças puderam aprender quando pequenas e o que elas aprenderão a seguir.

Isto, no entanto, não remete a pensar que a Educação Infantil esteja subordinada ao Ensino Fundamental, nem que a criança deva ser preparada nos moldes requeridos pelo referido ensino fundamental, estruturado de forma tradicional.

4 Considerações finais

O conceito de educação é explicitado de forma mais direta em quatro das oito publicações pesquisadas. A análise de conteúdo realizada aponta para similaridades e divergências entre o conceito de educação veiculado pelos autores e o que se vincula à teoria histórico-cultural e da atividade. Assim sendo, alguns autores admitem que os processos educativos vinculam-se ao ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é concebida histórica e coletivamente pelo processo de hominização e humanização. Tais demandas decorrem do fato de que o resultado destes processos não se acumula no organismo, nem é transmitido pela herança genética, mas produzido por intermédio da apropriação da cultura que o cerca.

Essas apropriações completam-se com diferentes formas de mediações e interações. Neste processo, existem conhecimentos e habilidades que são adquiridos pelas mediações travadas nas diferentes atividades cotidianas, não exigindo uma ação consciente das pessoas envolvidas no processo. Outras, porém, são desenvolvidas sob a marcha das atividades sistematizadas e formalizadas. Nesta argumentação, alguns autores dão ênfase a diferentes aspectos do desenvolvimento humano, revelando que, para eles, os processos educativos não se limitam apenas à apropriação dos conhecimentos científicos e desenvolvimento dos aspectos cognitivos e linguísticos, reconhecendo que as novas gerações necessitam desenvolver todas as capacidades humanas.

Em meio à defesa das referidas concepções de educação, entre a argumentação utilizada pelos autores, cujas publicações foram analisadas neste estudo, aparecem aspectos contraditórios à citada concepção de educação, revelando que alguns deles, ao mesmo tempo em que se utilizam dos pressupostos da teoria histórico-cultural, utilizam-se também de concepções que admitem que as aptidões humanas são naturais, estando elas adormecidas no indivíduo, cabendo aos processos educativos despertar as capacidades naturais desses indivíduos. Em outros trechos das publicações, argumenta-se em favor da sua criação pelas crianças.

São também apresentados argumentos que defendem a importância dos processos educativos para a construção de outro tipo de sociedade e, também, para a garantia de acesso a uma nova condição social e econômica dos indivíduos que a frequentam. Entretanto, desconsideram que essas possibilidades não se vinculam à escola individualmente, mas aos diferentes setores sociais, em especial no que se refere aos meios e modos de produção da existência humana. Outra ideia veiculada refere-se à educação como um direito de todos os indivíduos.

O conceito de Educação Infantil é desenvolvido em seis das oito publicações analisadas. Entre os argumentos apresentados pelos autores, identifica-se que alguns deles criticam a versão preparatória e assistencialista da Educação Infantil.

Entre as características, as ações e funções que devem ser incorporadas pelo trabalho pedagógico desenvolvidas na creche e na pré-escola, seus autores, entre outros aspectos, defendem a necessidade de que este promova o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas na criança. Ou seja, há que se promover o atendimento das diferentes

demandas das crianças, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais; as que se vinculam ao tema saúde, tais como higiene das crianças, higiene dos espaços e materiais institucionais, alimentação, horário de descanso, prevenção de acidentes, prestação de primeiros socorros, identificação de doenças, etc.

Entretanto, ainda que se possa perceber a defesa dos autores em relação à articulação das ações de cuidado e de educação, de modo que elas constituam uma única faceta do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, alguns excertos dão relevo à importância do domínio dos conhecimentos vinculados às diferentes áreas disciplinares. Esta tônica remete a pensar que, paradoxalmente, alguns de seus autores defendem a *versão escolar* numa perspectiva tradicional, ou *escolarizante* da Educação Infantil.

Entre os autores observou-se que apenas três deles fazem referência a documentos oficiais publicado pelo MEC. Entretanto, o único documento citado é o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Observou-se, também, que apenas um dos autores faz referência ao aporte legal brasileiro, utilizando-se das indicações da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996) para discutir a função social a ser cumprida pela Educação Infantil.

Referências

ALVES, José Moysés. et al. Concepções subjacentes à prática pedagógica em uma pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, p.89-94, jul./dez.. 2001. Disponível em:

<www.scielo.br>. Acesso em: 24 abr. 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Organização do texto: Juarez de Oliveira. (Série Legislação Brasileira) 4. ed. São Paulo: Saraiva. 1990. 168 p.

_____. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. *Projeto de Cooperação Técnica Mec e Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009a. **Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf >. Acesso em: 1 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. *Projeto de Cooperação Técnica Mec e Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009b. **Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. *Projeto de Cooperação Técnica Mec e Ufrgs para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009c. **Bibliografia Anotada**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf >. Acesso em: 1 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009d, Seção 1, p. 14.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 2 jan 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, . L. g.; PALHARES, M..S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19 – 49.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1994. 215p.

DUARTE, N. **Individualidade para si: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227 p.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205.

GIARDINETO, José Roberto Boettger; MARIANI, Janeti, M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. 185-218p.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes. Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 30, p.211-234, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>>. Acesso em: 21 out 2008.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB rumos e desafios**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1998. 228 p.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. 210p.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SOARES, Letícia Quarti. **Educar pela pesquisa na pré-escola: a concretude na educação matemática para além do visível e do manipulável**. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 2 jan 2009.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 200p.

RECEBIDO EM 13 DE NOVEMBRO DE 2013.

APROVADO EM 18 DE FEVEREIRO DE 2014.