



Pressupostos teóricos e metodológicos da docência: as concepções de professoras de pré-escola do município de Santa Rosa/RS

Theoretical and methodological assumptions of teaching: the conceptions of preschool teachers in the municipality of Santa Rosa/RS

 **Janaína Raquel Cogo**

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Santa Maria, RS – Brasil.

janaraquelsr@gmail.com

 **Martin Kuhn**

Doutor em Educação nas Ciências

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

Chapecó, SC – Brasil.

martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado em Educação e investigou os pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas narrativas sobre o trabalho pedagógico de professoras que atuam em turmas de pré-escola da educação infantil. Assume-se que o conhecimento sistemático dos pressupostos teóricos e metodológicos é requisito para o trabalho docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoiou-se em uma perspectiva hermenêutica, envolvendo pesquisa de campo. A técnica utilizada para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada, com oito (8) professoras atuantes em turmas de pré-escola da educação infantil na rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS. O estudo concluiu que há diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que sustentam as narrativas das professoras investigadas, revelando a necessidade de aprofundamento acerca da especificidade do campo da educação infantil ainda sob forte influência do campo do ensino fundamental.

Palavras chave: pressupostos teóricos e metodológicos; narrativas; pré-escola.

Abstract: This article is the result of a research developed in a Master's degree in Education and investigated the theoretical and methodological suppositions present in the narratives about the pedagogical work of teachers who work in preschool classes in children's education. It is assumed that systematic knowledge of theoretical and methodological suppositions is a requirement for the work of the teachers. The research, which had a qualitative approach, was supported by a hermeneutic perspective, involving field research. The technique used for the production of this data was the semi-structured interview, with eight (8) teachers working in preschool classes of children's education in the municipal education network of Santa Rosa/RS/Brazil. The study concluded that there are different theoretical and methodological perspectives that support the narratives of the investigated teachers, revealing the necessity to go deeper into the specificity of the field of children's education, still under strong influence of the field of Elementary School.

Keywords: theoretical and methodological assumptions; narratives; preschool.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

COGO, Janaína Raquel; KUHN, Martin. Pressupostos teóricos e metodológicos da docência: as concepções de professoras de pré-escola do município de Santa Rosa/RS. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-18, e23877, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23877>

American Psychological Association (APA)

Cogo, J. R., & Kuhn, M. (2023, maio/ago.). Pressupostos teóricos e metodológicos da docência: as concepções de professoras de pré-escola do município de Santa Rosa/RS. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-18, e23877. <https://doi.org/10.5585/45.2023.23877>

Introdução

Reconhecemos a educação como um fenômeno atravessado por uma pluralidade de pressupostos teóricos e metodológicos. Os professores manifestam concepções sobre o que é educação, sobre o que é infância, sobre o que é conhecimento, sobre como ensinar, o que influencia diretamente seu trabalho pedagógico. Reconhecendo ou não, os professores colocam em movimento pressupostos teóricos e metodológicos, e mais, tais pressupostos orientam o trabalho pedagógico¹ das professoras².

A singularidade humana é construída mediada pelas vivências, pelo contexto social, cultural, histórico em que a criança nasce e cresce. Esse novo ser constitui-se como humano no universo das relações sociais e culturais, ou seja, torna-se sujeito e, antes de tudo, sujeito criança. Conforme Charlot (2013, p. 49), “[...] a cria humana nasce inacabada, mas ela nasce em um mundo adulto, em um determinado lugar especial, temporal, social e sexual desse mundo e, ao longo de uma história singular, ela torna-se um sujeito, diferente de qualquer outro”. Desse modo, a cria humana, para humanizar-se, necessita se produzir e ser reproduzida como humano. No caso da escola, esse investimento assume intencionalidade.

A preocupação com as bases teórico-metodológicas presentes no trabalho das professoras de educação infantil está relacionada diretamente com a qualidade da formação humana desenvolvida nesta etapa da educação básica. Consideramos, dessa forma, a impossibilidade de ressignificar o trabalho pedagógico dissociado de rupturas teórico-metodológicas ou das racionalidades que o orientam. Nesse sentido, as narrativas das professoras não são apenas falas que manifestam entendimentos e formas de trabalho pedagógico, mas, igualmente, constituem-se em movimento de ressignificação de seu pensar e fazer pedagógico, portanto, em ato de conhecimento e possibilidade autoformativa.

Com o intuito de compreender as concepções teóricas e metodológicas presentes nas narrativas das professoras em seu trabalho pedagógico em turmas de pré-escola, a pesquisa formulou, assim, seu problema de pesquisa: quais pressupostos teóricos e metodológicos estão presentes nas narrativas das professoras de turmas de pré-escola da educação infantil na rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS? A análise/interpretação das narrativas das professoras pesquisadas permitiu produzir inferências acerca dos pressupostos teóricos/metodológicos, epistemológicos, presentes em seu trabalho pedagógico. O artigo, em sua

¹ Trabalho pedagógico, de acordo com Ferreira (2018), não engloba somente a produção do conhecimento em sala de aula, mas implica no movimento de comprometimento com o projeto pedagógico institucional, a relação dialética entre o individual e o coletivo. Ao ser realizado, produz historicidade e autoprodução dos sujeitos envolvidos. Sendo imaterial, é construído cotidianamente na escola por meio da linguagem.

² Neste trabalho, quando referir-se aos professores de educação infantil, será utilizado o substantivo feminino genérico, considerando que as participantes da pesquisa são mulheres, não justificando a necessidade de utilização de substantivo masculino, o que de nenhuma maneira exclui a possibilidade da atuação de homens na educação infantil.

estrutura, se articula em dois movimentos. O primeiro apresenta aspectos metodológicos, contexto e recorte de pesquisa e o segundo movimento analisa e interpreta os dados produzidos pela pesquisa de campo em diálogo com autores que tematizam o recorte da pesquisa.

Aspectos metodológicos, contexto e amostra de pesquisa

A pesquisa assumiu uma orientação hermenêutica à interpretação do fenômeno. Enquanto método, compreende a “[...] inseparabilidade do sujeito e do objeto” (PAVIANI, 2013, p. 81). Entende os sujeitos em sua história e linguagem e busca apreender os diversos sentidos por meio da circularidade entre o todo e o particular. A abordagem de pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Os dados foram interpretados considerando a complexidade dos cenários e a subjetividade dos sujeitos implicados.

O recorte espacial da pesquisa³ é o município de Santa Rosa/RS. O público participante da pesquisa é constituído por professoras atuantes em turmas de pré-escola da rede municipal de educação infantil. Para a definição dos participantes da pesquisa, realizamos o levantamento das turmas de pré-escola por bairros da cidade. Para considerar o universo plural de pesquisa, realizamos a entrevista com uma professora de uma escola por bairro. Nos bairros com mais de uma escola, realizamos sorteio para definir a escola participante da pesquisa.

Para a inclusão das professoras a serem entrevistadas em cada escola, foram definidos critérios de inclusão/exclusão: 1) Professora com maior tempo de docência na educação infantil em cada escola; 2) Aceitar participar da pesquisa de maneira livre e espontânea; 3) Ser professora de turma de pré-escola. A partir desses critérios, foram definidos os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa produziu entrevistas com oito (8) professoras de educação infantil, atuantes em turmas de pré-escola, com crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, de diferentes bairros do município de Santa Rosa/RS.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro prévio. As entrevistas foram realizadas no ambiente das escolas pesquisadas, em momentos previamente definidos com as professoras, e a média de duração das entrevistas foi de 20 a 40 minutos. Na realização das entrevistas, para que o registro fosse fidedigno, realizamos a gravação das falas, com a autorização e a permissão das professoras, e, posteriormente, foram transcritas.

Para a análise dos dados, recorreremos ao livro “Análise de Conteúdo”, de Bardin (2016). Para tanto, seguimos os passos propostos por Bardin (2016): leitura, organização e interpretação.

³ É importante considerar que, quanto à produção dos dados, a presente pesquisa observou todas as exigências éticas conforme a Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais. A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa está registrada pelo número de parecer 3.244.702

Para a análise dos dados produzidos, estabelecemos categorias a partir das palavras-chave e das respostas obtidas, buscando, desse modo, proximidades ou distanciamentos entre as narrativas das professoras pesquisadas e as categorias definidas. Para identificar os pressupostos teóricos e metodológicos, epistemológicos, presentes nas concepções das professoras, utilizamos as seguintes categorias: conhecimento, conhecimento do professor/a, aprendizagem e práticas educativas, as quais são apresentadas na próxima seção do artigo.

As concepções teóricas e metodológicas das professoras

A análise e a interpretação dos dados produzidos foram realizadas a partir das quatro categorias apresentadas na sequência: concepções sobre conhecimento, conhecimento docente, concepções sobre aprendizagem e práticas educativas. As categorias eleitas para análise, interpretação e compreensão permitem encontrar indícios e constatar que as falas das professoras anunciam diferentes concepções teóricas e metodológicas, em momentos mais inatistas/maturacionistas, outros mais empiristas, entrecortadas por elementos de matriz construtivista, pós-construtivista e sociointeracionista.

Concepções sobre conhecimento

A análise da categoria “concepções sobre conhecimento” aponta indícios para origens diferentes do conhecimento: a) como algo externo a ser buscado; b) como algo que já estaria presente no sujeito a priori; e c) como uma dualidade em que se diferencia o conhecimento prático, adquirido através das vivências, e o conhecimento teórico, construído por processos reflexivos. Ou seja, nas falas das professoras manifestam-se diferentes racionalidades.

Categorizar as falas/narrativas é uma tarefa bastante complexa, pois, ao refletir sobre como conhecemos, colocam-se em movimento os elementos centrais do conhecimento: sujeito e objeto. A ênfase no sujeito pode caracterizar uma racionalidade mais afinada com a matriz inatista/maturacionista. Por sua vez, o acento no objeto, na experiência pode apontar para uma racionalidade mais empirista. Contudo, somente quando a experiência é transformada em palavras, pré-conceitos, conceitos, o que exige uma postura ativa do sujeito, é que propriamente o mundo é transformado em conhecimento.

Assim, nas falas anunciadas a seguir, o conhecimento é entendido como um processo dual, de um lado prático e de outro teórico (reflexão). Assim, as vivências ou experiências, proporcionam conhecimentos ou servem para produzir o conhecimento teórico. O conhecimento como algo exterior ao sujeito, com o predomínio das vivências ou experiências, sensação e percepção em

Locke (2008), assume traços de uma racionalidade de matriz empirista. Nessa perspectiva, o conhecimento teórico/conceitual, resultante da reflexão, origina-se dos elementos fornecidos pela experiência, cenário em que a mente assume uma postura passiva, receptora. Ou seja, a mente produz as ideias ou conhecimentos a partir de elementos externos, tal como anuncia a racionalidade empirista da mente como tábula rasa.

Bom, existem várias maneiras de se adquirir conhecimento, pode ser por leituras de livros, práticas e acredito que na escola com as crianças são vivências, experiências mesmo do cotidiano (Professora 6).

Eu acho que conhecimento é tudo que a gente vai aprendendo ao longo dos dias, as experiências. Não é só aquela coisa teórica, [...] acho que é todas as vivências do dia a dia que a gente vai assimilando e vai tendo esse conhecimento da vida, das experiências (Professora 7).

Conhecimento eu acho que é aquilo que a gente adquire principalmente com vivências né, porque é importante a parte teórica, a gente precisa ler pra construir também a base do conhecimento, mas muito do conhecimento a gente vai adquirindo na prática também (Professora 8).

Nos fragmentos, manifesta-se o papel do sujeito (mente) como organizador dos elementos exteriores. A compreensão da mente como ordenadora das vivências e experiências (sensações e percepções) é característica da matriz empirista em que o conhecimento se origina de fontes externas. Como se nosso espírito/razão fosse um espelho da natureza, do mundo externo. A fala da professora 5, “conhecimento é tudo aquilo que a gente [...] vê. [...]. Tudo aquilo que a gente consegue enxergar e entender, e conseguir passar para que serve ou para o que é [...]”, apresenta indícios dessa racionalidade. Becker (2012) ressalta que a posição empirista atribui aos sentidos à origem do conhecimento. Afirma que: “a própria atividade está submetida aos cinco sentidos, à apreensão (aprendizagem) de algo que vem de fora e que, como tal, determina o sujeito” (BECKER, 2012, p. 39). No fragmento recortado, o conhecimento está condicionado a algo externo e resulta do exercício da mente sobre as sensações recolhidas pelos sentidos. Outro aspecto característico dessa perspectiva teórica e metodológica aponta para a utilidade do conhecimento. Nessa racionalidade, valoriza-se o conhecimento útil e prático.

Os pressupostos da racionalidade inatista/maturacionista também se manifestam nas falas quando recorrem à compreensão de que a criança somente aprende aquilo que está pronta para aprender, madura. Ou seja, o conhecimento como um processo oriundo das capacidades internas do próprio sujeito. O inatismo sustenta, em suas formas mais extremas, que a criança nasce com conhecimentos prévios ou que estes se desenvolvem por meio da maturação biológica.

Não tem, assim, a gente ensinar. A criança vai aprender aquilo que ela tá pronta pra aprender. O ensinar, o falar, muitas vezes, tu podes falar, repetir várias vezes a mesma coisa e se ela não tá pronta para aprender, isso não vai adiantar nada. Então, não basta que se ensine não, acho que tem que dar o tempo de a criança aprender, cada um tem o seu ritmo (Professora 8).

A perspectiva maturacionista é duramente criticada por diferentes teóricos. Para o vigotskiano Pino (2005), é a aprendizagem que puxa o desenvolvimento, portanto, não se trata de aguardar a maturação biológica. A educação institucionalizada trabalha na perspectiva do nível potencial ou de nossas possíveis aprendizagens. Nesse sentido, a escola e os educadores conduzem intencionalmente os processos de aprendizagem, uma vez que ela não é espontânea, tampouco resulta de um processo unicamente externo, inato ou maturacional.

A diferenciação entre informação e conhecimento também é expressa entre as respostas desta categoria de análise. Para a Professora 2, o conhecimento é o que internalizamos, diferentemente das informações que chegam até nós pelos diversos meios, através de nossas vivências:

Conhecimento pra mim é tudo aquilo que tu vai... tipo, adquirindo ao longo do tempo [...] que vai internalizando, porque, às vezes, a gente tem muitas informações, mas elas não são conhecimento, que acaba que esquece. E o conhecimento é o que tu internaliza (Professora 2).

O processo de internalização é assim definido por Vygotsky (1991, p. 63): “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” Nesse sentido, a internalização é a apropriação pela mente de coisas externas que temos acesso. Pode-se entender, assim, que, para a professora 2, somente o que é processado pela nossa mente, posição ativa do sujeito, e elaborado conceitualmente em nosso pensamento, constitui o conhecimento. Tal modo de entender o conhecimento anuncia indícios de uma racionalidade interativa na construção do conhecimento, como sugere Matui (1995).

A professora 4, na entrevista, afirma: “*porque a própria busca deles pra saber alguma coisa, já te obriga a desacomodar, a sair, procurar, tipo assim, pro outro dia, alguma coisa pra ajudar eles a aumentar o próprio conhecimento deles, a curiosidade deles*” (Professora 4). Essa fala denota que as crianças apresentam uma postura ativa na produção de seu conhecimento, pois são curiosas e significam os fenômenos do mundo que as cerca. Nesse sentido, uma professora de educação infantil que se compreende mediadora na construção do conhecimento das crianças, supõe-se assumir também uma postura ativa na construção do seu próprio conhecimento. A narrativa, desse modo, constitui-se em ato de conhecimento e, portanto, possibilidade autoformativa.

Conhecimento docente

Na análise da categoria “conhecimento docente” e sua relação com as racionalidades, pressupostos teóricos e metodológicos, as professoras anunciam que aprendem/conhecem pelo que mobilizam na prática educativa. Ressaltaram que a aprendizagem é contínua na profissão, o que é demonstrado em suas falas:

Eu, desde que eu realizei minha formação, eu nunca parei de aprender [...]. Porque eu sei que eu não tenho um conhecimento pronto, acabado, sempre estou construindo. Então, assim, pra mim, não sei se eu vou parar algum dia, sempre vou estar nessa busca, é um processo [...] (Professora 1).

A gente aprende com os nossos colegas né. A gente aprende com as crianças, a gente aprende em cursos, a gente aprende pesquisando na internet, a gente aprende em livros [...]. O tempo todo né (Professora 3).

A compreensão de ressignificar os conhecimentos já construídos e a disposição em continuar aprendendo no diálogo com a profissão demonstram indícios do conhecimento como construção. O entendimento do aprender como inacabamento e de processo aponta para uma perspectiva protagonizada do conhecimento. As narrativas possibilitam, desse modo, que as professoras protagonizem sua profissão.

A professora 7 faz referência ao desenvolvimento profissional docente. Para ela, o próprio exercício da docência, inserido em um processo reflexivo, contribui para a ressignificação dos saberes e a busca de maior articulação entre a teoria e a prática educativa exercida.

Eu acho que eu aprendo muito com eles, eles ensinam muito pra gente, e com as colegas, a gente vai construindo um aprendizado ao longo dos anos, vai trocando... Se eu pensar lá no início quando eu comecei e hoje, nossa, mudei muito, totalmente a forma de trabalhar. Então a gente vai evoluindo, vai aprendendo com as pessoas, vai lendo, vai mudando. A gente tem que tá aberto para mudança, não dá pra ser sempre igual... A gente cresce muito ao longo dos anos (Professora 7).

O trabalho educativo quando exercido de maneira reflexiva contribui para a busca de aperfeiçoamento e ressignificação dos saberes docentes. A posição ativa de constituir-se com os outros e com o seu universo profissional reconhece a identidade docente, ser e fazer profissional como dinâmica, como construção. Segundo Nóvoa (1992, p. 13), a formação é um processo contínuo ao longo da profissão e que “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

A professora 7 expressa que cada turma de crianças que recebe requer a ressignificação de seus saberes. Fala que “[...] a cada ano, com cada turma que a gente recebe, a gente tem que pensar,

sempre tem que estar mudando porque cada turma é diferente uma da outra. Então, a gente aprende muito também na prática com as crianças”. Becker (2012), ao analisar a questão da prática, o faz com certo cuidado, pois esta pode indicar uma concepção empirista de conhecimento. Sustenta que o professor, ao realizar suas práticas educativas, que estas estejam vinculadas à teoria. O aprender pelas vivências, pelo fazer, aproxima-se de uma epistemologia da prática. Para Rodrigues e Kuenzer (2007), o predomínio do aprender centrado na prática aproxima-se de uma razão instrumental, muito presente na formação inicial e continuada de professores em nosso tempo. Ainda, conforme Facci (2004), essa perspectiva encaminha para a desvalorização e o esvaziamento do trabalho na medida em que não realiza o diálogo reflexivo sobre o trabalho pedagógico.

Outro aspecto manifesto nas falas das professoras é a fragilidade de conhecimentos específicos sobre a educação infantil na formação inicial. A professora 7 relata: “quando eu comecei a trabalhar, tive que dar uma puxada assim né, buscar um pouco porque a minha formação não foi tão específica pra educação infantil, abordou mais o ensino fundamental.” O privilégio às demais áreas de atuação da Pedagogia, presentes na formação das/dos pedagogas/os, denota certo desprestígio em relação à atuação na educação infantil, aos conhecimentos específicos envolvidos na educação de crianças pequenas. Nesse sentido, Gomes (2013, p. 134) ressalta que a falta de preparação dos professores de educação infantil para sua prática acaba fazendo com que realizem “[...] uma mistura de teorias novas e antigas e, por vezes, desprovido de condições para analisá-las numa perspectiva que possa fazer sentido às suas práticas [...]” e, desse modo, seguem “[...] reproduzindo ações que têm como referência ora modismos pedagógicos, ora precedentes como estudantes na escola”.

Esta constatação preocupa, pois reconhece que o professor não está amparado em uma formação sólida para orientar a sua profissão e recorre a modismos ou reproduzindo modelos prontos e estereotipados. Tais limites na formação podem induzir as professoras a assumirem concepções sobre o conhecimento advindas do senso comum, ou em perspectivas estritamente instrumentais. A formação docente marcada pelo ativismo, pelo fazer, encobre a forma mais rasa de empirismo ou de utilitarismo.

Acerca da formação de professores para a educação infantil, Barbosa e Horn (2008, p. 40) discorrem que:

Infelizmente, a formação de professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio.

Trata-se, basicamente, de uma formação pragmática e instrumental. Hoje, isto é manifesto no crescente esvaziamento reflexivo dos cursos de licenciatura. Assim, quando interrogadas sobre os autores que orientam o seu trabalho pedagógico, as professoras citam, em sua maioria, Paulo Freire, Piaget e Vygotsky e também autoras como Emilia Ferreiro, Maria Montessori e Maria Carmen Barbosa. Considerando os autores citados, há elementos de uma concepção teórica/prática que entende o conhecimento como construção. Contudo, há indícios manifestos nas falas que denunciam forte vínculo com a instrumentalização. Muitas aprendem a docência pela experiência, pelo fazer prático.

Concepções sobre aprendizagem

O entendimento das professoras acerca do processo de aprendizagem das crianças foi indiciado por meio da categoria “Concepções sobre aprendizagem”. Um dos aspectos destacados pelas professoras dirige-se ao papel das vivências, das situações concretas e práticas como promotoras das aprendizagens das crianças. Conforme a professora 2, a criança aprende:

Através do concreto, na idade que eu tenho, muito no concreto porque às vezes, tu fala, fala, fala e eles tão pensando em outras coisas, aí quando tu mostra alguma coisa que eles conseguem pegar, que eles conseguem vivenciar aquilo ali, daí eles aprendem. Aí tu vê que tem uma experiência que eles absorvem mais.

A racionalidade empirista enfatiza a importância das experiências para a aprendizagem. Para essa concepção de aprendizagem, o conhecimento é externo ao sujeito e através dos estímulos externos e pelas experiências o sujeito constrói os seus conhecimentos. Segundo Moll (2009, p. 82), “[...] o papel significativo da experiência nos processos de desenvolvimento é irrefutável, porém questionamos a forma como o empirismo o absolutiza”. Para as perspectivas que concebem o conhecimento como construção, a atividade do sujeito, o seu envolvimento, seus questionamentos, suas interações são essenciais às aprendizagens.

A professora 5 também apresenta indícios dessa racionalidade em sua concepção de conhecimento ao afirmar que estes se processam por meio dos cinco sentidos: “no concreto né, tudo

no concreto, tudo eles vivenciando, por isso eu acredito muito, assim, eu ando lendo nessa parte da neuro né, tudo a partir dos cinco sentidos... de eles encostar, pôr na boca, eles precisam olhar [...].” Considerar que o conhecimento se desenvolve estritamente por meio dos sentidos revela indícios de uma concepção empirista. Nessa concepção, a posição ativa da criança na construção de suas aprendizagens é diminuída. O simples contato, experiência com os objetos pelos sentidos, não é suficiente para se transformarem em conhecimento. Barbosa e Horn (2008, p. 26) consideram que as experiências na educação infantil só são significativas se acontecer à produção de sentido e a interação for considerada:

A aprendizagem só será significativa se houver a elaboração e sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiadas de aprendizagem.

A linguagem é a condição para a construção de sentido das coisas. A experiência necessita ser transformada em palavras, pré-conceitos, conceitos. Como pondera Stein (2009, p. 40), “[...] é pelas frases, pelas palavras, pela linguagem, que nós nos ligamos ao mundo exterior, que começamos a funcionar racionalmente”. Somente quando as crianças transformam as suas experiências em linguagens, em palavras, conceitos, que propriamente ocorre o conhecimento. Portanto, fazer e experimentar são partes do processo de aprender.

A professora 6 ressalta que a construção do conhecimento acontece “pela vivência”. Igualmente, a professora 7 ressalta o papel das vivências na construção da aprendizagem, acrescentando a interação com os colegas.

Eu acho que eles aprendem bastante através das experiências deles, através do lúdico, do concreto né, essa coisa deles vivenciarem mais as experiências, não adianta tanto tu ficar falando, eles têm que vivenciar aquilo, aquela experiência, que aí eles vão construindo o conhecimento deles e interagindo também com os colegas (Professora 7).

Tanto o empirismo quanto o construtivismo reiteram em suas formulações a relevância das vivências, das experiências na construção da aprendizagem. A distinção entre o papel das experiências/vivências para o empirismo e para as perspectivas de construção está na interação entre o sujeito e o objeto. Moll (2009, p. 83) ressalta que no empirismo a aprendizagem é “[...] um produto que é passivamente internalizado pelo indivíduo”. A experiência não é transformada em fala, em palavras, em pré-conceitos, em conceitos, o que propriamente caracteriza a aprendizagem. Portanto, para que as experiências sejam significativas e ocorra aprendizagem, a interação é fundamental. Becker (2012, p. 130) sustenta que “[...] o desenvolvimento cognitivo não está

determinado previamente, nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de interações de cada indivíduo”. Nesse sentido, a interação com o mundo, via linguagem, é condição para que a aprendizagem aconteça.

Para Matui (1995, p. 89), a contribuição de Vygotsky para a compreensão do processo de desenvolvimento das funções mentais superiores foi a incorporação da dimensão sócio-histórica das aprendizagens. Para ele, “[...] conhecer um objeto, para uma criança, significa descobrir o que a humanidade já sabe dele”. Portanto, as experiências constituem a interação do sujeito com a humanidade e com as outras pessoas e isso se dá pela apropriação da linguagem, das palavras, dos conceitos, tal como sugere Stein (2009). A importância das interações sociais na construção do conhecimento é ressaltada por Vygotsky (1991, p. 33): “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” Assim, a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem pode ser iniciada em falas de professoras. A professora 1 acredita que a aprendizagem da criança acontece por meio das “[...] *relações sociais que ela estabelece com as outras crianças, ela vai construindo os seus conhecimentos*”.

O sociointeracionismo sustenta que é através da interação com os outros, com a cultura, com o mundo que o ser humano constitui suas aprendizagens. A Professora 3 ressalta que as interações são centrais à construção das aprendizagens: “*é o principal né. [...] é através da interação que se constrói aprendido.*” Igualmente, a Professora 2 ressalta que a interação constitui aspecto importante à aprendizagem. Aponta que “[...] *eles têm que gostar da gente né, eles têm que ver em você, uma referência. E entre eles, mais ainda, porque às vezes, um colega não compreende, e o outro vai auxiliar, e eles acabam aprendendo ali, na interação entre eles*”. A fala confirma uma das teses centrais das perspectivas construtivistas, socioconstrutivistas e pós-construtivistas de que o conhecimento se constrói na relação com o mundo e com os outros.

A professora 7, respondendo ao questionamento de como passamos de um menor para um maior conhecimento, recorre à zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky:

Mais ou menos é aquela zona proximal, aquela coisa que a gente aprendeu né... e, por exemplo, tem alguma coisa que as crianças sabem fazer, mas elas ainda precisam de um auxílio, aqui a gente vive muito isso, e aí tu vai trabalhando para que elas consigam aos poucos ir fazendo aquilo sozinhas, se tornando mais independentes. Então eu acho que é isso, eles já têm um conhecimento deles, eles já chegam aqui com aquele conhecimento e a gente ao longo do dia a dia, a gente vai trabalhando, para que isso vá se ampliando, para que eles vão conseguindo realizar as coisas sozinhas (Professora 7).

O processo descrito pela professora constitui, mais propriamente, o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, aquilo que uma criança consegue resolver com auxílio e mediação de outras pessoas. Conforme Matui (1995, p. 119), ela “[...] se refere ao nível que a criança

pode alcançar em matéria de aprendizagem, com o auxílio do professor e de outras pessoas”. Para Vygotsky (1991), trata-se das funções mentais que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de amadurecimento.

A maturação como aspecto central às aprendizagens das crianças também está presente nas narrativas das professoras. A maturação orgânica seria responsável pela emergência (despertar) do conhecimento das crianças. A professora 7 questiona: *“Basta que você ensine bem uma criança para que ela aprenda?”* Também ressalta que, às vezes, falta maturidade da criança para aquele aspecto que está sendo trabalhado. *“[...] Às vezes vai ter criança que vai ter mais dificuldade, que tu vai, que tu trabalha, tu ensina, mas tu nota que parece que ela não tá pronta pra aquilo, a gente nota bastante isso aqui, às vezes ela não amadureceu ainda pra aquilo [...]”*

Considerar a maturação como condição às aprendizagens manifesta uma tendência inatista/maturacionista. O Inatismo sustenta que as capacidades estão no sujeito, contudo, é preciso aguardar que amadureçam para que ocorra a aprendizagem. De acordo com Becker (2012, p. 115), *“[...] a teoria do conhecimento que acredita que se conhece porque já se traz algo programado no genoma para amadurecer, mais tarde, em etapas previstas, chama-se maturacionismo na psicologia e apriorismo na epistemologia”*.

A compreensão maturacionista pode relativizar o papel do ensino, pois o professor teria que despertar as capacidades que já se encontram aptas no sujeito. Para a teoria apriorista, de acordo com Moll (2009, p. 89), *“[...] o professor é facilitador da aprendizagem, não é o transmissor dos conteúdos, pois, estes vêm da própria experiência do aluno”*. Dessa forma, aguardar que a criança amadureça para desenvolver certas aprendizagens pode encobrir uma tendência apriorista de desenvolvimento da criança. Em muitos casos, pode significar deixar a criança à deriva, à mercê de seu próprio processo de desenvolvimento. Assim, as perspectivas que concebem o conhecimento como construção nada têm a ver com práticas espontaneístas ou maturacionistas que relativizam o papel dos educadores. Ao professor, cabe planejar ações e qualificar as interações entre os alunos e entre os alunos e o conhecimento.

Referente às dificuldades de aprendizagem, aparece entre as respostas a questão do contexto familiar e da falta de estímulos. A professora 3 pondera que há crianças que convivem em um ambiente com poucos recursos que possam enriquecer as interações dela com o meio e implicam em dificuldades na escola.

[...] eu penso que porque eles não receberam estímulo pra ter essas conexões mais rápidas que os outros [...]. É tipo bem visível dos pais que estimulam mais [...]. A gente conversa e explica mais vezes, e insiste [...]: “vamos lá, você consegue, você vai fazer bonito [...]”. Alguns não tinham esse lápis de cor em casa, nunca usaram a tesoura” (Professora 3).

Sobre o papel do meio para as aprendizagens, Vygotsky considera que o meio social e cultural é importante para o desenvolvimento das crianças. Não se trata de determinismo ambiental, mas do meio social como um promotor de desenvolvimento. A professora 3 ressalta que algumas crianças apresentam dificuldade de aprendizagem, pois não tiveram tantos estímulos como outras crianças. O socioconstrutivismo sustenta que não são as condições sociais e ambientais que, por si só, determinam a aprendizagem do aluno, mas, sim, a qualidade dos desafios e interações propostas pelo ambiente.

A professora 4 reconhece a imaturidade e o ambiente em que a criança vive, com poucos recursos e falta de acompanhamento dos pais como limite às aprendizagens.

Todos os casos que eu tive até agora, uns é imaturidade [...]. Daí eu tenho casos de retardo que é deficiência mesmo, aí a família né, que a família tem aquele ambiente que a criança não tem nada, daí é bem complicado, que nem tu vê nas mochilas, como vem, como eles... Manda tema, não vem nada, não existe uma participação, eu acho que aí onde não acontece a aprendizagem (Professora 4).

Ressalta-se que, em uma concepção que compreende o conhecimento como construção, não existe a imaturidade, existe o ainda não aprendido, o ainda não internalizado como linguagem. Segundo a professora 4, o acompanhamento e a participação dos pais da vida escolar dos filhos seria uma variante para o bom desempenho nas aprendizagens. À questão do acompanhamento e participação dos pais somam-se os problemas familiares. Esse fator também é ressaltado pela professora 1: *“olha... eu tento... primeiramente, eu tento em sala de aula conversar com o aluno, ver se é uma questão comportamental [...] devido a algum contexto familiar que aconteceu né, pra depois ter um olhar clínico.”* É importante atentar para o fato de que meio e família são, muitas vezes, utilizados como cenários para justificar o não desenvolvimento ou não aprendizagens dos alunos. Camuflam as dificuldades da escola, do professor, das questões pedagógicas dos processos de aprendizagem.

As perspectivas de aprendizagem fundadas na interação compreendem que todas as pessoas são capazes de aprender, as circunstâncias contextuais em que o sujeito vive influenciam, mas não determinam a aprendizagem do sujeito. Segundo Matui (1995, p. 25), “[...] toda criança é capaz de aprender. O conhecimento é construído sobre bases e conhecimentos anteriores. Não há ninguém que não esteja construindo conhecimentos, do nascimento até a morte”. Perceber as crianças como aptas ou inaptas pode ensejar maturacionismo e/ou determinismo biológico ou ambiental. Não se pode afirmar que seja a situação das professoras que participaram da pesquisa, visto que somente analisamos as falas referentes às suas práticas e não as próprias práticas.

Práticas educativas

Acerca da categoria “Práticas educativas”, a professora 1 afirma que trabalha com projetos pedagógicos e percebe que consegue articular os conteúdos e obter aprendizagens significativas com as crianças.

[...] eu estou trabalhando com projetos e eu estou vendo resultados muito positivos [...] e é isso que é importante, porque talvez trabalhar só com atividades ou muito aleatoriamente, tu não consegues muitos resultados, então, assim, pra mim foi bem marcante, bem positivo (Professora 1).

O trabalho pedagógico a partir da organização curricular em projetos, flexível a partir dos interesses das crianças, é ressaltado pela professora 1 como positivo às aprendizagens. Considera a necessidade de o planejamento ser flexível e o professor ter um olhar atento para as crianças:

[...] tem que ter um planejamento, sempre claro, flexível, [...] tu pode planejar tua aula lá maravilhosa, chega lá e realmente não conseguir, não é que não conseguir aplicar, mas as crianças não estão disponíveis ali, então, sempre com um olhar flexível, eu realizo dessa forma meus planejamentos e, como eu disse, trabalho com projetos (Professora 1).

Ao considerar a aprendizagem a partir de projetos, valoriza-se a curiosidade e a criatividade dos sujeitos e seu papel ativo no processo. O conhecimento é construído, o currículo não é estático e as interações com outros sujeitos envolvidos e os diversos contextos são considerados elementares para a construção do conhecimento. Barbosa e Horn (2008, p. 87) afirmam que:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

A organização das práticas educativas, partindo de projetos, privilegia a participação e o protagonismo das crianças na construção de suas aprendizagens. Já o processo educacional, centrado no professor como detentor do conhecimento ou nos processos, reflete um currículo pouco produtivo em termos de aprendizagens significativas. As professoras constatarem que as crianças não demonstram interesse em atividades que são “prontas”, “xerocadas”. Nesse sentido, a professora 6 destaca que *“eles gostam muito, também, dessas atividades mais lúdicas, do que aquela coisa mecânica, tipo pintar desenho pronto, isso não é muito interesse deles, não é muito atrativo”*. Esse aspecto também

é destacado pela Professora 5 ao salientar que vê melhores resultados a partir de situações que envolvam o corpo da criança, o lúdico, do que a partir de folhinhas prontas.

Olha... eu tento trabalhar sempre muito no prático, oferecer mais situações do que aquelas atividades de folhinha né, pra que eles vivenciem, principalmente eu vejo, assim, que a educação infantil é a coordenação motora, é o corpo. [...] Isso é o principal que eu vejo, assim, da educação infantil: o lúdico, historinhas, fantasia, toda essa parte, assim, que sem isso não adianta a gente começar com letras, com números, com outras coisas, que eles não vão conseguir... Com jogo. Acredito que com jogo, com essas outras atividades eles vão aprender bem mais do que com as folhinhas e o papel (Professora 5).

A corporeidade é imprescindível às aprendizagens na infância, pois é por meio do corpo que a criança busca estabelecer relações com o mundo que a cerca. Considerar o lúdico nas aprendizagens na infância é favorecer a interação da criança com as outras crianças e adultos e com o conhecimento. Da análise das práticas educativas, podemos compreender que há marcas indistintas de caráter empirista presentes nas falas das professoras acerca da organização do currículo da Educação Infantil: eixos, lista de conteúdos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); como parâmetros prescritivos são de tradição empirista/positivista. Mas há, por outro lado, indicativos nas falas das professoras que apontam para práticas mais interativas, como a consideração ao interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças em suas aprendizagens.

Considerações finais

A infância é um período da vida de apropriação e inserção na cultura já construída pela humanidade. A partir desse processo de aprendizagem, a criança constrói e reconstrói as suas compreensões sobre o mundo por meio das interações com as outras pessoas. É um processo singular/coletivo em que a criança constrói a sua identidade e a sua existência com os outros. A presente pesquisa problematizou os pressupostos teóricos e metodológicos expressos nas narrativas de oito (8) professoras que atuam em turmas de pré-escola, em Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Santa Rosa/RS.

Constatamos a presença de diferentes matrizes de racionalidade nas narrativas das professoras. Na análise das concepções das professoras, há indícios da presença de elementos inatistas/maturacionistas, empiristas/ambientalistas e de perspectivas do conhecimento como construção. A presença de tais concepções revela diferentes compreensões sobre conhecimento, sobre infância, sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como sobre o papel do adulto nesse percurso. Assim, se as concepções teórico-metodológicas forem de base apriorista/maturacionista, o papel das professoras fica reduzido a meras expectadoras do processo de desenvolvimento das

crianças. Por outro lado, se forem de base empirista/ambientalista, o processo será centrado no professor, na transmissão, no livro didático e em propostas que secundarizam os processos criativos, os interesses e as interações das crianças.

As falas das professoras permitem inferir que elas não se orientam por apenas uma orientação teórica e metodológica. Por vezes, suas falas anunciam uma perspectiva, mas, em um momento seguinte, há indícios de outra orientação. De tal inconstância, podemos afirmar a presença de um ecletismo teórico e metodológico que fundamenta o seu trabalho pedagógico. A presença de elementos aprioristas/maturacionistas e empiristas/ambientalistas nas narrativas das professoras pesquisadas gera preocupação, pois se trata de teorias sobre o conhecimento já interrogadas nos discursos da educação.

Acreditamos que as crianças, como ressaltado nas concepções que consideram a aprendizagem como um processo de construção, constroem suas aprendizagens por meio das interações e experiências em contextos que vivência. De acordo com Infantino (2022, p. 66), nessa perspectiva, o professor não pode eximir-se de seu papel, apenas observando e acompanhando as aprendizagens das crianças, mas também não deve ser impositivo. Compreende que o educador “[...] pode tomar parte disso de modo positivo, sem prevaricar ou impor às crianças conteúdos, estratégias, respostas e soluções de fora e, ao mesmo tempo, sem assistir praticando a não intervenção, limitando-se a observar [...]”.

Nessa racionalidade, o protagonismo da criança é valorizado, bem como os caminhos intersubjetivos da construção do conhecimento. Afirmar aprendizagens na infância assentadas na construção requer que as professoras reconheçam suas concepções teóricas e metodológicas e ressignifiquem seu trabalho pedagógico. Ressaltamos que a superação de práticas baseadas em teorias já questionadas só será possível a partir de uma compreensão reflexiva dos processos educativos enraizados no campo educativo. A discussão sobre as racionalidades presentes na educação infantil é movimento sempre atual, como é a própria reflexão sobre como conhecemos ou aprendemos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 510/2016*. Conselho Nacional de Saúde. Determina as diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? *Revista Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores de educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INFANTINO, Agnese. A pedagogia da infância e o sistema integrado zero a seis: quais desafios. In: INFANTINO, Agnese (Org.). *As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Vida de professores*. Portugal: Editora Porto, 1992.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PINO, Angel. *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Marli de Fátima, KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*. vol. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410103>. Acesso em: 20 out. 2018.

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1991.