

Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil: uma breve revisão cronológica

Simone de Oliveira Andrade Silva¹

Resumo: O objetivo deste texto é discorrer sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o trabalho pedagógico na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa documental, de revisão de literatura, que relaciona textos políticos e acadêmicos. Para isto, levantaram-se questões relacionadas às pesquisas científicas na área de Educação Infantil levando em conta as políticas públicas educacionais e assistenciais. Tais conhecimentos indicam o contexto social e histórico do tema, considerando para essa discussão autores sobre desenvolvimento infantil e pesquisadores sobre a educação infantil. Os resultados indicam que o estudo sobre a criança pequena começa no início do século 20, embora só final deste século se tenha dado atenção a essa faixa etária, principalmente quanto ao atendimento educacional. No entanto, pesquisas revelam que há benefícios para o desenvolvimento da criança quando são considerados os estudos sobre seu desenvolvimento no planejamento pedagógico do professor para a construção de uma educação de qualidade.

Palavra-chave: Educação infantil; Planejamento Pedagógico; Desenvolvimento Cognitivo e Social

Relationship between cognitive development and the organization of pedagogical work in childhood education: a brief chronological review

Abstract: The aim of this study is to debate the relation between child cognitive development and pedagogical work in preschool education. This is a documental research using bibliographic review as a methodology, relating policy and academic literature. To this end, we raised questions rela-

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: mone.oliveira.andrade@gmail.com

ted to scientific research in preschool education while also looking at public policies on education and social assistance. Such knowledge indicates the social and historic context to this theme, considering authors about childhood development and researchers of preschool education in this discussion. The results point that studies on early childhood begin at the start of the 20th century, although they only gained strength at the end of it especially regarding educational assistance. However, studies reveal that there are benefits to children's development when such research is taken into consideration by the teacher while building a pedagogical plan with the goal of providing quality education.

Keywords: Early Childhood Education; Educational Planning; Cognitive and Social Development

Muito se tem produzido em termos de pesquisa a respeito do desenvolvimento infantil ao longo dos anos, e na busca pela melhor forma de promover/compreender o desenvolvimento cognitivo, muitas teorias foram escritas e muitos experimentos foram realizados. No entanto, no Brasil, falar de infância e de seu desenvolvimento é assunto recente. A preocupação com a criança como indivíduo e não de forma atrelada às necessidades da família só começou a ser estruturada a partir do final da década de 1980, quando a Constituição Federal Brasileira a caracterizou como cidadã. A partir daí, os debates sobre a qualidade do atendimento oferecido à criança ganharam força nacionalmente.

Já em meados da década de 1990 a criança foi incluída nos sistemas educativos como um sujeito com qualidades e necessidades específicas, dando-lhe um espaço na organização da educação, o que levou a educação infantil a ser incluída como primeira etapa da educação básica no final desta década através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, foi organizado um documento nacional para a sistematização do trabalho com esta faixa etária, entendendo-a como sujeito histórico e social.

Contudo, ainda não se tem dado devida atenção aos processos de desenvolvimento da criança para a elaboração de propostas pedagógicas oferecidas a ela e, principalmente, tem-se considerado muito pouco as produções científicas que se debruçam para a compreensão de seu desenvolvimento cognitivo, social e biológico.

A pesquisa científica e o desenvolvimento cognitivo infantil

No início do século 20, o teórico e psicólogo Edward Thorndike, de maneira precursora, alertou que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem caminhavam juntos, tendo o primeiro como sombra do segundo, ou seja, não se distinguia; esta era a visão associacionista. Durante a década de 1930, algumas correntes se destacaram os organicistas ou positivistas, tendo por influência o teórico e biólogo Jean Piaget, o qual enfatizava que o desenvolvimento cognitivo deveria preceder o ensino, numa visão maturacionista, uma visão que preconiza o desenvolvimento físico-biológico.

Nesta mesma época, enfatizado pelos escritos do teórico Kurt Koffka, o modelo gestaltista trazia duas linhas de desenvolvimento: o natural (maturação) e o social (aprendizagem), apontados como interdependentes, sendo que os pesquisadores nesta teoria defendiam um espaço maior para a educação no processo de aprendizagem. Importante destacar que todas essas correntes buscavam explicar, através de suas pesquisas e formulações teóricas, a relação entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem da criança.

O teórico Lev Vygotsky foi grande crítico das teorias de Piaget e Thorndike, enfatizando que elas buscavam a dicotomia entre o biológico e o social (VEER E VALSINER, 1999) e concordou em alguns pontos com a visão de Koffka. Para ele, os processos de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem são distintos mas inter-relacionados e interdependentes, assim como apontado por Koffka; por isso, um não pode ser sombra do outro.

Ele ainda observou por meio de seus experimentos que a aprendizagem pode preceder e direcionar o desenvolvimento cognitivo. Com isso, concluiu que o ensino efetivo é aquele que aponta para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000), distinguindo uma área que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), localizada no limite entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que faz com auxílio, dicas e demonstrações do outro mais experiente. Esta ideia da necessidade do outro para o desenvolvimento cognitivo infantil caracterizou sua teoria como sócio interacionista. Para ele, é na interação com o Outro Social que o ser humano se constitui como pessoa através da apropriação da cultura simbólica que está ligada ao espaço social e ao tempo histórico em que esta interação ocorre.

Nas décadas de 1960 e 1970, as teorias comportamentalistas, que se organizaram a partir da corrente associacionista, cujo maior nome foi o teórico Burrhus Frederic Skinner, tiveram seu auge na educação brasileira. Já nas décadas de 1980 e 1990 as teorias cognitivistas substituíram os modelos anteriores utilizados na educação, tendo como principais nomes: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Embora, muitas vezes, sobretudo nos documentos oficiais, eles sejam indicados conjuntamente, como se suas teorias tivessem uma mesma direção, quando analisados mais de perto, percebem-se diferenças destacadas de acordo com o interesse que subsidiava suas pesquisas. Assim, o que impulsionava as pesquisas de Piaget era seu interesse no processo biológico de maturação humana, seus questionamentos eram: como se constrói o conhecimento? Como a criança constrói hipóteses sobre o mundo? Ele não estava interessado no processo educacional, pelo contrário, seus estudos buscavam apreender os processos de aquisição de conhecimento do indivíduo antes da escolarização formal. Já o pesquisador Wallon tinha como foco de investigação a constituição do homem como pessoa.

Dentre os três pesquisadores referidos, aquele que mais se interessou pelo processo educacional foi Vygotsky. Uma vez que seu interesse era explicar como o homem constrói a cultura, considerava a escola o local principal onde o indivíduo tem contato com a cultura e as produções e conquistas das gerações anteriores. Para ele, o professor era a chave central na mediação entre o sujeito e o conhecimento. No final

da década de 1990 e nos anos iniciais de 2000, deu-se grande importância ao pensamento de Vygostky na explicação da relação entre desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização das descobertas das pesquisas psicológicas na educação tem sido muito importante para pensar o trabalho pedagógico na escola, mas, ao mesmo tempo, tem-se criado “modismos” e expressões que nem sempre são compreendidas por seus atores, os quais acabam por usá-las mais como jargões que como instrumentos para a reflexão e elaboração das propostas pedagógicas no trabalho escolar (KUHLMANN JR, 2005).

Isso ocorre porque muitos professores e escolas não têm clareza de qual concepção epistemológica utilizar em seu trabalho educativo pelo fato de não compreenderem seu fundamento epistemológico e a respectiva explicação do processo de desenvolvimento cognitivo. Tal situação também se estende às políticas públicas educacionais, pois quando se observa o texto dos documentos nota-se uma confusão e pouca precisão teórica.

Em seu estudo, Silva (2013) observou que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) foi construído com a justaposição de teorias diversas e documentos curriculares internacionais, o que tornou-o um texto confuso e de difícil compreensão. Professores e coordenadores pedagógicos ouvidos na pesquisa afirmaram o mesmo e admitiram se sentirem perdidos na utilização e compreensão do texto desta política.

É importante ressaltar que não só a base epistemológica que compõe o planejamento pedagógico escolar, mas também as concepções de “criança”, de “desenvolvimento infantil” e de “escola” devem ser consideradas. Estas concepções se inscrevem no contexto histórico, portanto, é preciso compreender como elas foram se construindo, pois isto vai dizer muito de como elas se estruturam nos documentos oficiais e escolares atuais.

O desenvolvimento da educação infantil no Brasil

A história do atendimento à infância no Brasil remonta há mais de cem anos (BARRETO, 1998). Já no final do século 19 surge a primeira escola privada para a infância no Rio de Janeiro, a qual foi destinada à elite. Mais de 20 anos depois foi inaugurada a primeira escola pública para crianças pequenas em São Paulo, num caráter mais assistencial que a do Rio de Janeiro. Em 1934, a legislação trabalhista exigiu que as fábricas que tivessem mais de 30 empregadas com idades acima de 16 anos tivessem um espaço de guarda para cuidado e assistência aos seus filhos pequenos enquanto elas estivessem trabalhando (CAMPOS, 1999).

Em 1931, surgem os Parques Infantis da Cruzada Pró-Infância, liderados por Pérola Byington com intuito de assistir crianças de três aos sete anos, principalmente filhas de operários, para garantir um bom desenvolvimento psicomotor e de saúde. Os estabelecimentos que contavam com seu quadro de

funcionários médicos, sanitarista, enfermeiras e educadoras, não tinham preocupação com o ensino escolar (FILÓCOMO, 2005).

Alguns anos mais tarde, o governo federal assumiu e institucionalizou os Parques Infantis para atender à demanda crescente de famílias menos favorecidas que buscam este tipo de atendimento. Em 1935, o departamento de cultura municipal de educação de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade, instituiu um novo modelo de trabalho guiado pelos princípios do escolanovismo, onde “as crianças reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de ser criança, de viver a especificidade dessa fase da vida” (FARIA, 1999, p. 60).

Na década de 1970, os problemas da evasão e da repetência escolar, notadamente nas primeiras séries do ensino fundamental, na época denominado primeiro grau, fizeram com que essa etapa da educação ganhasse novos desafios. Há uma forte crítica aos Parques Infantis devido ao alto custo de construção e manutenção, acreditando-se que não ofereciam retorno para a solução do problema educacional, já que seu objetivo não era a instrução formal.

A chamada educação compensatória ganhou força neste momento, pois as evidências apresentadas nas produções acadêmicas comprovaram que a escolarização precoce destas crianças garantiria oportunidades de compensar a falta de estímulo recebido por fazerem parte de espaços menos favorecidos culturalmente (CERISARA, 2002; PATTO, 1992; PENIN, 1992). Nessa mesma década, o atendimento à criança pequena foi municipalizado e foram abertas várias pré-escolas para promover a pré-alfabetização nesta faixa etária (SOUZA, 2012). A mudança foi considerada como uma pré-escolarização da criança pequena e recebeu crítica de estudiosos da infância, como Kuhlmann Jr. (2005; 2002), Cerisara (2002) e Rosemberg (2002).

Nesse mesmo momento, movimentos populares lutavam pela garantia de vagas às famílias que precisavam de um lugar seguro guardar de seus filhos enquanto estavam trabalhando. Na década de 1980, impulsionados por organizações internacionais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), estes movimentos (principalmente Associações Comunitárias) abriram creches para atender essa demanda. Além deles, as Associações Profissionais e os governos estaduais e municipais abriram espaços para esse tipo de atendimento prioritariamente assistencial (KRAMER, 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a criança passou a ser vista, pela primeira vez, como sujeito de direitos e seu atendimento deveria ser garantido pelo Estado, em conjunto com a família, independentemente de sua pertença social. Além disso, foi instituído que o atendimento à criança de zero a seis anos deveria ser agregado aos sistemas municipais de ensino.

Na década de 1990, muitos acontecimentos importantes levaram à ênfase nas discussões sobre a educação infantil, tão esquecida nas pesquisas e produções científicas, principalmente relacionadas à educação. Foram eles: , a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069, em 1990 (BRASIL, 1990) – que enfatizou a garantia desse atendimento pelo Estado; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996) – a qual confirmou o que já havia sido

considerado na Constituição Federal, ou seja, a inserção da educação infantil no sistema educacional municipal. Assim, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Esta lei veio para instituir algumas exigências importantes, como: 1) a formação mínima para os profissionais que atendem à criança pequena (educação superior em Pedagogia, sendo aceito o magistério); e 2) a elaboração de projetos políticos pedagógicos pelas instituições.

A partir daí, o foco das discussões deixou de ser a garantia de vaga e passou a ser a qualidade do atendimento e dos estabelecimentos que o realizavam. Essas discussões extrapolaram os meios acadêmicos e se espalharam por fóruns nacionais, tendo como idealizadores as Organizações Não-Governamentais e o Ministério da Educação (MEC) – sendo que este último estava interessado na sistematização desta etapa da educação básica (SILVA, 2014). Em 1998, o MEC divulgou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de orientar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas (creches e pré-escolas) e de organizar o currículo nacional para essa etapa de educação (BRASIL, 1998).

Na primeira década de 2000, dois outros documentos foram promulgados: o primeiro foi a lei 10.172/2001, o conhecido Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu prazos para a concretização das exigências da LDB e criou metas para a adequação dos espaços para atendimento à criança; e, o segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer 20/2009 e Resolução 5/2009 (CNE/SEB), cujo objetivo era desenhar a identidade da educação infantil no país. Apesar das muitas críticas às leis que buscaram uma orientação nacional para esta etapa de educação, foi a primeira vez que houve um debate e interesse nacional de sistematizar o atendimento a esta faixa etária.

Apesar de não se constituir como lei, mas como orientação e referencial para o trabalho com a criança pequena, o RCNEI tem sido mais utilizado do que as DCNEI. Isso se deve às estratégias de divulgação e implementação empregadas pelo MEC, de acordo com Cerisara (2002) e Wiggers (2009). O fato surtiu o efeito desejado, pois o próprio MEC, em colaboração com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou pesquisa sobre as propostas pedagógicas das instituições escolares para a infância no país e verificou que 52,08% delas estavam utilizando o documento como subsídio nesta elaboração (UFRGS, 2009a).

No entanto, é preciso lembrar que a construção deste documento sofreu muitas críticas por não ser realizado com a participação de todos os envolvidos neste processo de educação. Vale dizer que o MEC ter iniciou um excelente processo de escuta nacional sobre o atendimento à infância, em 1994, sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, organizando encontros nacionais com acadêmicos da área, entidades filantrópicas, associações de bairro e todos os que se interessavam em discutir o assunto. Estes encontros vinham satisfazendo todos os envolvidos.

Infelizmente, o que se seguiu foi o desmantelamento desta coordenação, pois, de acordo com Kramer (2002), não estava caminhando na direção dos interesses do MEC. Com isto, a nova equipe organizou um documento às pressas, encaminhou-o a um grupo muito pequeno de pareceristas acadêmicos e divulgou-o

nacionalmente, sem que se intensificassem essas discussões. O resultado foi a construção de um documento que tem ajudado muito pouco a escola e o professor a planejar suas ações educativas, sendo utilizado somente para a organização dos documentos da escola como cumprimento de uma exigência das secretarias municipais de educação, de acordo com o que foi observado em uma pesquisa de Silva (2013).

Além disso, o grupo de atendimento assistencial adentrou a área educativa recentemente, pois, até pouco tempo, somente executava planos de atividades, as quais eram direcionadas para as secretarias municipais de assistência social, e agora eram exigidos a organizar e elaborar planejamentos pedagógicos. Agora, inseridos nas secretarias municipais de educação, viu-se obrigado a elaborar um documento que fugia ao seu escopo de atividades e do qual não tinha conhecimentos e nem habilidades.

A solução dada por muitas secretarias para a situação das creches foi disseminar modelos de projetos políticos pedagógicos que deveriam ser seguidos como receitas prontas, como um roteiro, sem abrir espaço para discussão e compreensão deste material. Além disso, não consideravam o trabalho que tais estabelecimentos vinham realizando com as crianças, ainda que, de acordo com Kuhlmann Jr. (2005), as pesquisas atuais tenham demonstrado que nesses espaços também há educação. Mais uma vez, era o cumprimento de uma ordem legal que prevalecia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) constituem um documento muito importante, pois este foi o primeiro a considerar as especificidades desta faixa etária e, por isso, trata-se ainda de um texto referência para a garantia de direitos da criança pequena e de educação de qualidade.

Em 2018, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a fim de unificar os fins e princípios da educação básica na busca de uma educação de qualidade. Contudo, na descrição sobre a educação infantil, é apresentado somente um resumo geral para a primeira etapa da educação básica. O texto é carregado de conteúdos e organizado numericamente, indicando controle e avaliação das aprendizagens das crianças de forma objetiva, indo de encontro aos pressupostos construídos sobre a Educação Infantil como um modelo escolarizante de educação.

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 87) afirmam que “Na proposição do documento, caracteriza-se uma forma de controle do trabalho educativo, dando espaço para uma possível proposição de testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis”. O modelo curricular aponta o mesmo caminho proposto pelo RCNEI, embora os campos de experiência ampliem os conteúdos descritos nele, pois se observa uma compartimentação das aprendizagens – fato já superado quando se fala em educação para a infância.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), elaborado pela prefeitura de São Paulo e seguindo o documento prescritivo da BNCC, ao contrário do documento nacional parece apresentar avanços na concepção de infância e de educação infantil uma vez que considera as múltiplas linguagens da criança, indicando-a como potente e protagonista de sua aprendizagem. Em seu texto, a elaboração do planejamento pedagógico traz a novidade de indicar que ela seja construída entre escola,

criança e comunidade, exercitando a gestão democrática como questão importante a ser considerada nesse processo. Contudo, o processo de apropriação ainda está em desenvolvimento.

Como se pode observar, o direcionamento da atenção à criança e o pensar em seu atendimento é algo recente. Por muito tempo, este atendimento era um direito da família e o que se buscava era um espaço de cuidado e proteção, visando o bem estar familiar sem considerar as necessidades específicas da criança. Portanto, o centro estava no foco assistencial – uma posição ainda presente em muitas instituições atuais, sobretudo as filantrópicas.

Apesar da intensa produção científica sobre a aprendizagem da criança pequena, esta etapa da educação só passou a ser considerada nas políticas públicas educacionais do país, como mencionado anteriormente, a partir da década de 1990, e sua sistematização só se deu no final deste período. Portanto, a produção psicológica só começou a ser inserida nos projetos políticos pedagógicos e nos espaços escolares e de discussões a partir dos anos iniciais de 2000 (KRAMER, 2006).

No entanto, o fato de se criar um ambiente mais sistematizado não quer dizer que as especificidades dessa faixa etária começaram a ser observadas, pois a motivação maior pareceu deslocar-se para a preocupação com os resultados futuros desse atendimento. Um dos fins visados era o que a sistematização da educação infantil poderia proporcionar aos futuros alunos do ensino fundamental, visando o desempenho escolar deles nas avaliações externas e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que nos remete à ideia de educação compensatória que se organizou na década de 1970. Alguns autores (KUHLMANN, 2005; CERISARA, 2002, CAMPOS, 2002) criticam o modelo escolarizante do RCNEI, pois eles veem neste modelo uma estrutura subordinada à escola fundamental, o que não é o ideal.

O Projeto Pedagógico e o planejamento educativo na Educação Infantil

A discussão exposta neste artigo faz pensar quão importante é a análise dessas questões ao ponderar sobre a elaboração de um projeto educacional para esta faixa etária. Além de se pensar o ensino, outras questões emergem para a reflexão, tais como:

- 1. Onde:** Que tipo de escola se pode pensar para essa criança? Como pensar os espaços e tempos?
- 2. Para quem:** que criança é esta que vou atender? Quais suas especificidades? Qual sua forma de ver e conceber o mundo? Como ela aprende e se desenvolve?
- 3. Para que:** qual o objetivo e a intencionalidade do meu trabalho? O que espero alcançar?
- 4. Como:** de que forma devo organizar o trabalho e minha ação pedagógica?

Como afirmam Oliveira (2010) e Kuhlmann (2005) ao falar em planejamento para a educação infantil, é preciso partir do ponto de vista da criança, portanto, é preciso ouvir a criança para planejar a ação pedagógica, pois, de acordo com Vygotsky (VEER; VALSINER, 1999), a aprendizagem e o ensino só são eficazes se

precedem o desenvolvimento e o direciona. Portanto, é primordial conhecer como este processo acontece, pois o trabalho do professor é oferecer atividades que orientem o processo de desenvolvimento, uma vez que “para engendrar uma série de processo de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar” (VEER E VALSINER, 1999, p. 358).

Assim, acredita-se que a ação do professor precisa estar respaldada num projeto maior, ou seja: o projeto político pedagógico deve ser uma construção coletiva, com intencionalidade, que deve constituir o objetivo do sujeito coletivo, pois este documento é o norteador das ações pedagógicas, do trabalho pedagógico. Portanto, o trabalho pedagógico não é individual, restrito ao espaço da sala de aula, mas deve ser construído em conjunto pela comunidade escolar. Ele é a soma das subjetividades destes sujeitos, cuja finalidade é a construção de um cidadão consciente e autônomo.

É importante dizer, ainda, que buscar a autonomia e a aprendizagem para esta faixa etária é pensar na criança como cidadã em permanente construção, é possibilitar-lhe experiências e vivências sem o peso da escolarização precoce, embora preocupados com a educação. É pensar num sujeito que, através da apropriação ativa da cultura simbólica, nas e pelas interações sociais, organizadas por meio de atividades planejadas, se constitui e pensa autonomamente.

É evidente que planejar as atividades educativas para esta faixa etária não é trabalho fácil, visto que deve ser pautada por uma proposta menos sistemática, mas que vise propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998). Deve-se considerar o “desenvolvimento integral [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), incluindo experiências culturais ricas e diversificadas, pois a criança se desenvolve no mundo através da interação com as realidades social, cultural e natural e “é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela” (KUHLMANN JR, 2005, p. 57).

Ao pensar a educação dissociada das descobertas científicas, o professor que não tiver clareza em suas concepções de ensino e aprendizagem, de escola e de criança, não conhece o sujeito com quem vai trabalhar e não sabe aonde quer chegar com sua ação pedagógica. Assim, suas ações estarão fadadas ao fracasso ou à desmotivação profissional.

O trabalho pedagógico requer compromisso, mais do que isso, requer conhecimento e escolhas. Não importa qual teoria, qual pressuposto, qual orientação esse profissional assumira, desde que sua escolha esteja fundamentada na reflexão de sua ação profissional e embasada nos conhecimentos científicos que fundamentam esta ação. Ele não pode mais ser só um técnico que age como e onde quer, ele deve compreender seu trabalho pedagógico e o sujeito a quem o direciona.

Considerações finais

A criança pequena tem especificidades que precisam ser respeitadas quando se pensa na construção organizada de uma ação pedagógica. Além disso, é preciso considerar os benefícios para sua aprendizagem futura, de um trabalho educativo de qualidade (CAMPOS *et al.*, 2011; TAGGART, 2011).

Diante desse relato, é importante ressaltar que esta criança, tida como cidadã, portadora de direitos a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 e considerada sujeito social, histórico e de natureza singular pelo RCNEI, ainda continua sendo excluída na elaboração das políticas e planejamentos. Sua voz continua sendo silenciada nas propostas pedagógicas em um modelo de escola que prioriza o currículo e os resultados. Uma luz parece se acender no texto do Currículo da Cidade de São Paulo neste sentido, mas deve-se considerar que o texto preciso tornar-se ação nas práticas escolares.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil é essencial para o oferecimento de uma educação de qualidade, já que planejar a educação é pensar num processo que acontece num espaço social e num contexto histórico. Ao desenvolvimento e organização referidos estão associados questionamentos, explicações e concepções tanto de ensino e aprendizagem, quanto de infância e de escola.

O trabalho desenvolvido na educação infantil deve ser qualificado por meio das descobertas científicas, as quais têm apontado há algum tempo para a potência da criança pequena na construção de sua aprendizagem e na possibilidade de explorar, ainda cedo, suas capacidades cognitivas. Devem ser oferecidos a elas experiências e desafios planejados a fim de favorecer seu desenvolvimento cognitivo e social. A maneira de se fazer isso é um exercício reflexivo dos educadores da infância que envolve conhecimento e experiência (TARDIF, 2002). A partir da análise de pesquisas realizadas, observa-se que a criança que recebe um atendimento de qualidade na educação infantil tem sua escolaridade futura beneficiada.

O trabalho pedagógico deve ser construído levando-se em conta a base epistemológica que orienta o planejador desta atividade educativa, bem como as concepções que ele tem do sujeito-receptor, o qual se busca, pela mediação, humanizar. Assumir uma posição teórica não é só uma escolha a ser defendida entre seus pares, mas é uma maneira de orientar seu trabalho a fim de atingir seu objetivo educativo. Essa escolha não diz respeito somente sobre suas decisões pedagógicas, mas também auxilia o professor a pensar sobre a criança de forma mais abrangente e complexa, possibilitando a ele ajudá-la na grande aventura que é descobrir o mundo.

Há um longo caminho a ser traçado para que as descobertas acadêmicas adentrem os muros das escolas de educação infantil, principalmente porque esta etapa de educação ainda é pouco trabalhada nos currículos dos cursos superiores que preparam os futuros profissionais que irão atender a esta demanda (GATTI, 2010; KISHIMOTO, 2008; ROSEMBERG, 2002). Enquanto este já é outro assunto, que foge ao escopo desta discussão, espera-se que motive novas pesquisas que possam abordá-lo e/ou dar continuidade ao presente trabalho.

Referências

- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan/mai 2019, p. 77-90.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, UFRGS, 2009a.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3b1XuDT>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / CONSED, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3tUf2ul>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v. 1-3. Disponível em: <https://bit.ly/2ZieS1C>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y. GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da Educação Infantil e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan/abr 2011a, p. 15-33.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisas**, n. 106, mar 1999, p. 117-127. Disponível em: <https://bit.ly/37bLHlr>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CAMPOS, R. Políticas governamentais e Educação Infantil: histórias ou estórias? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, jan./jul. 2002, p. 21-31. Disponível em: <https://bit.ly/3b0ytJu>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, a. 20, n. 69, dez 1999.

- FILÓCOMO, D. **A gênese da educação especial** – a contribuição dos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2, mai/ago 2002, p. 65-82.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 11, out 2006, p. 797-818.
- KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3phCa2n>. Acesso: 07 jun. 2019.
- PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, , 1992, p. 107-121.
- PENIN, S. T. S. Educação Básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan/mar 1992, p. 3-12.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo, 2019.
- SILVA, S. O. A. **A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história**. São Paulo, v. 4, n. 1, jun 2014, p. 16-35.
- SILVA, S. O. A. **Políticas da Educação Infantil e o ensino da matemática**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, I. G. C. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, abr/jun 1998, p. 107, p. 81-90.
- TAGGART, B.; SYLVA, K.; MELHUSH, E.; SAMMONS, P.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan/abr 2011, p. 68-99.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil: uma breve revisão cronológica

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIGGERS, V. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3aghBza>. Acesso em: 25 out. 2019.