DOI 10.5216/ia.v51i1.82520

O MODELO COMPENSATÓRIO, PREPARATÓRIO E ESCOLARIZANTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PAULISTA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

VANESSA DE SOUZA MONTEIRO
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil
CASSIANA MAGALHÃES
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o surgimento e as implicações do modelo educacional compensatório, preparatório e escolarizante amplamente difundido na educação pré-escolar brasileira desde a década de 1970. Tal modelo fundamenta-se na concepção de que as crianças oriundas das classes populares enfrentam desvantagens culturais, intelectuais, linguísticas e afetivasque comprometem seu desempenho escolar. Apesar das mudanças sociais ao longo dos anos, esse modelo ainda persiste nas escolas, como evidenciado por uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal no interior de São Paulo. Foram aplicados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com seis professoras. Os resultados apontam que as práticas educativas continuam influenciadas por essa lógica compensatória, por isso, com base na Teoria Histórico-Cultural, conclui-se que é necessário superar esse modelo e promover uma educação humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola; Modelo Compensatório; Práticas Pedagógicas; Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A assertiva *"aos pobres, uma educação pobre"* revela de forma contundente a essência do modelo educacional compensatório, preparatório e escolarizante, amplamente disseminado na educação pré-escolar brasileira desde a década de 1970. Esse modelo, que se apresenta por meio da falácia de reduzir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, na prática não cumpre com tais objetivos. Embora à primeira vista pareça fundamentada por boas intenções, essa premissa se desvela ao tratar as crianças das classes populares como deficitárias e incapazes de alcançar o mesmo desempenho escolar das crianças da classe média, o que consequentemente reforça estigmas de carência e inferioridade, propagando uma visão reducionista do desenvolvimento infantil.

Ademais, tal modelo limita-se a abordagens superficiais e descontextualizadas, centradas em rotinas disciplinadoras, exercícios repetitivos e atividades mecânicas, despidas de sentido às crianças (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Em vez de atuar como um instrumento de emancipação, o modelo acaba funcionando como um mecanismo de adaptação e conformismo, que não só mantém as disparidades existentes, mas também as perpetua.

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas em relação à educação infantil, uma pesquisa de campo conduzida em uma escola da rede municipal de ensino no interior do estado de São Paulo revelou que as práticas pedagógicas compensatórias ainda persistem nas escolas contemporâneas. A pesquisa, realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com seis professoras da pré-escola e um questionário sociodemográfico, identificou como os resquícios desse modelo ainda influenciam as práticas educativas voltadas para crianças de 4 e 5 anos.

Diante do exposto, o presente artigo propõe-se a analisar o surgimento e as implicações pedagógicas do modelo compensatório, preparatório e escolarizante, apresentando uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa de campo. A partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, buscou-se evidenciar como a abordagem de natureza compensatória limita a amplitude da educação infantil como promotora de uma formação integral, por isso a necessidade de superação.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COMPENSATÓRIA, PREPARATÓRIA E ESCOLARIZANTE: ASPECTOS HISTÓRICOS

O modelo compensatório, preparatório e escolarizante fundamenta-se na ideia de que as crianças provenientes das classes populares enfrentam desvantagens culturais e sociais que afetam seu desempenho escolar. Essa abordagem, enraizada na teoria da privação cultural, parte da premissa de que essas crianças possuem deficiências intelectuais, linguísticas e afetivas em comparação às crianças das classes médias, que são vistas como o padrão de referência (Guimarães, 2017).

> […] supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como "carentes", "deficientes", "inferiores" na medida que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, "privadas culturalmente" determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos (Kramer, 2001, p. 24).

Para mitigar essas disparidades, a educação compensatória propõe uma intervenção precoce, por meio da aplicação de métodos pedagógicos específicos, com o objetivo de "compensar" essas carências e promover uma suposta equiparação no desempenho das crianças das classes populares em relação ao das crianças das classes médias (Guimarães, 2017).

> O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele (Poppovic, 1977, p. 41).

Essa concepção de educação possui profundas raízes históricas, com influências

de pedagogos como Pestalozzi e Froebel, e posterior expansão por figuras como Maria Montessori e McMillan. Froebel, no contexto da Revolução Industrial, fundou os jardins de infância nas áreas empobrecidas de Berlim, com o propósito de possibilitar uma educação capaz de preparar as crianças de classes populares para o futuro. Seu trabalho destacou a importância de um modelo educacional que buscasse superar as desvantagens socioeconômicas (Kramer, 2001).

No final do século XIX e início do século XX, Montessori também desenvolveu uma abordagem voltada para as crianças das favelas italianas, destacando a necessidade de uma educação que respeitasse as especificidades sociais e culturais de cada criança. McMillan, contemporânea de Montessori, propôs uma intervenção que incluía não só o estímulo cognitivo, mas também o cuidado médico e odontológico, ampliando o alcance da compensação das desvantagens enfrentadas pelas crianças em situação de vulnerabilidade (Kramer, 2001).

No Brasil, a partir da década de 1970, a mobilização de movimentos sociais em prol da expansão da rede de atendimento pré-escolar resultou em uma pressão significativa sobre o poder público, que respondeu com a criação de instituições voltadas ao atendimento de crianças até 6 anos. Esse movimento estava inserido em uma luta mais ampla pelos direitos sociais e pela afirmação da cidadania (Pasqualini; Lazaretti, 2022). Influenciados por teorias educacionais oriundas dos Estados Unidos e da Europa, o governo brasileiro adotou estratégias de políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a repetência no ensino fundamental. Nesse contexto, uma das principais iniciativas foi a implementação do programa Head Start, que descrevia as características das "crianças carentes" da seguinte maneira:

> - têm tendência ao desempenho pobre em linguagem e vocabulário pequeno; parecem, muitas vezes, incapazes de se expressar;
> - não sabem, muitas vezes, os nomes das coisas ou, sequer, que as coisas têm nome;
> - podem não ter tido contato com outros ambientes fora de suas próprias casas;
> - podem sentir-se inseguras em relação ao que são, à sua aparência, à sua situação em seu mundo;
> - parecem ser desprovidas de curiosidade;
> - frequentemente, jamais viram lápis, papel, tesouras, quebra-cabeças, cubos ou livros; não sabem também, como usá-los;
> - têm, com frequência, dificuldades com as figuras de autoridade, de modo que, a princípio, as expectativas da professora e as exigências de disciplina são incompreensíveis para elas;
> - tendem a só responder à professora a partir do momento em que esta se mostre simpática e confiável (Kramer, 2001, p. 32).

Com a premissa de reduzir essas desvantagens educacionais, a educação compensatória visava à introdução precoce das crianças ao ambiente escolar, com o objetivo de prepará-las e adaptá-las para atender aos padrões exigidos no ensino fundamental. Contudo, essas intervenções pedagógicas, muitas vezes, não favoreciam o desenvolvimento integral das crianças pequenas, pois eram centradas, em grande parte, em tarefas repetitivas e descontextualizadas, que não consideravam suas necessidades

cognitivas, afetivas e sociais de forma ampla (Pasqualini, 2014).

As práticas pedagógicas adotadas durante esse período, especialmente no que tange à escolarização precoce, enfatizavam o treinamento de habilidades acadêmicas e a aquisição de técnicas relacionadas à alfabetização. As atividades eram predominantemente baseadas em exercícios mecânicos, como colorir desenhos fotocopiados ou repetir tarefas estereotipadas, além de uma ênfase excessiva na memorização de números e letras (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

No dia a dia da educação pré-escolar, as atividades propostas frequentemente envolviam temas referentes às "datas comemorativas", as quais eram abordadas de maneira simplista e fragmentada, desconectadas da realidade das crianças. Muitas vezes, essas atividades limitavam-se à confecção de lembrancinhas ou trabalhos manuais que não promoviam o desenvolvimento pleno, sendo, portanto, atividades artificiais e pouco significativas (Chaves, 2015).

Esse modelo educacional era sustentado por uma concepção disciplinadora, com foco na obediência e no controle da ordem na sala de aula. As crianças eram submetidas a rotinas rígidas, que as impunham longos períodos sentadas, sem interação ou troca com seus pares e professores. Esse ambiente escolar não contemplava a riqueza do processo de aprendizagem das crianças, reduzindo sua formação a uma abordagem excessivamente formal e rígida, que não contemplava aspectos importantes para o desenvolvimento infantil (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Desse modo, a educação compensatória, ao tratar a infância como uma fase de preparação para a vida adulta, frequentemente associada a uma visão de fragilidade e ausência de capacidades, contrasta com a abordagem eleita para nossa análise, a saber: a Teoria Histórico-Cultural, que vê a criança como um sujeito ativo, dotado de direitos e potencialidades próprias. De acordo com essa perspectiva, a criança não é um ser passivo à espera da maturação, mas um agente que se apropria do conhecimento de forma contínua por meio das relações sociais e culturais que estabelece. O desenvolvimento infantil, portanto, é visto como um processo dinâmico de mediação social e cultural, no qual a criança interage com os sistemas simbólicos presentes em sua realidade, internalizando esses elementos como parte de sua formação (Pasqualini; Mazzeu, 2008).

A Teoria Histórico-Cultural entende a infância como um período essencial para o processo de humanização, não apenas como uma fase do desenvolvimento, mas como um momento crucial para a formação das funções psicológicas superiores, tais como: memória, imaginação, atenção, linguagem, percepção, pensamento, entre outras. Nesse sentido, a educação pré-escolar deve transcender a simples preparação para o cumprimento das normas acadêmicas, buscando a formação de cidadãos plenos, capazes de pensar criticamente, agir com autonomia e sentir de maneira empática.

Contudo, como é possível favorecer o processo de humanização adotando um modelo que recorre a métodos e conteúdos inadequados para a faixa etária, desconsiderando as regularidades do desenvolvimento infantil e, muitas vezes, abreviando a infância?

A antecipação e o abreviamento da infância, ao buscar transformar precocemente bebês em "pré-escolares" e pré-escolares em "escolares", não levam em

conta as necessidades específicas de cada período do desenvolvimento. Ao defender essa antecipação, muitos ignoram os impactos negativos, como o estresse e o sentimento de fracasso, que surgem quando as crianças são submetidas a tarefas repetitivas e mecânicas. Como afirmam Pederiva, Costa e Mello (2017), essa pressão gera esgotamento emocional nas crianças, ao mesmo tempo que limita o acesso ao brincar e a outras atividades essenciais que criam as condições objetivas para experiências e ricas vivências infantis.

A Teoria Histórico-Cultural defende uma educação infantil de qualidade que ofereça a todas as crianças, independentemente de sua classe social, o acesso ao que há de mais elaborado em nossa cultura, ou seja, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Para essa perspectiva, a instituição de educação infantil deve ser um ambiente social educativo, sem distinção entre ricos e pobres, onde todos são reconhecidos como seres únicos e capazes de se desenvolver plenamente. O papel do professor, nesse contexto, vai além de um simples transmissor de conteúdos, visto que é o responsável por estabelecer uma relação teórica entre os conteúdos de ensino e os sistemas conceituais, considerando o processo de aprendizagem como algo dinâmico e contextual (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

O ensino de conteúdos científicos na educação infantil supera a abordagem expositiva e transmissiva, alinhando-se à maneira como a criança interage com o mundo e com os fenômenos em cada período da vida. Os saberes científicos são articulados ao contexto vivencial da criança, respeitando o ritmo e as particularidades de seu desenvolvimento e garantindo que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver em sua totalidade, em um ambiente que valoriza sua individualidade (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Nesse contexto, a prática educativa é entendida como um processo fundamental para a humanização, sendo o trabalho educativo reconhecido como uma ação consciente e intencional, com o objetivo de produzir, em cada sujeito, a humanidade que foi historicamente construída de forma coletiva pelos seres humanos (Saviani, 2021). Assim, cabe ao professor criar um ambiente enriquecido por experiências que possibilitem o desenvolvimento pleno da criança, sem limitar suas vivências. O professor, portanto, atua como um mediador entre a cultura e a criança, garantindo o acesso ao saber sistematizado e promovendo o desenvolvimento das máximas potencialidades infantis (Mello, 2006).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa de campo inserida na dissertação de mestrado intitulada "O trabalho educativo na pré-escola: contribuições à luz da Teoria Histórico-Cultural", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa foi embasada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, conforme articulada por Vigotski (1988, 1995) e seus colaboradores, cujas concepções acerca do desenvolvimento humano e da relação entre ensino e aprendizagem serviram como alicerce teórico para a análise dos fenômenos investigados. A escolha dessa perspectiva teórica justifica-se por sua abordagem dialética e contextualizada do processo educativo, que considera as relações sociais e culturais como aspectos determinantes na constituição do sujeito.

No que tange aos procedimentos éticos, inicialmente estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Educação de uma escola situada no interior do estado de São Paulo para solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Após a obtenção da autorização, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, que emitiu parecer favorável sob o número CAAE 74505923.9.0000.5231. Posteriormente, procedeu-se à coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes, dando início à pesquisa.

Desse modo, a pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e de entrevistas semiestruturadas, instrumentos que possibilitaram a geração de dados referentes a conhecimentos, comportamentos e crenças das participantes, considerados fundamentais para a compreensão e caracterização das práticas educativas desenvolvidas no contexto investigado.

A escolha da instituição ocorreu em razão de se tratar de uma escola que atende exclusivamente a educação infantil, abrangendo desde o berçário até o maternal, situada no interior do estado de São Paulo. Contudo, em consonância com o recorte teórico do estudo, que se volta especificamente ao trabalho educativo na pré-escola, participaram da pesquisa apenas docentes que atuam nas turmas de Pré I e Pré II. Assim, das nove professoras que compõem o quadro docente da pré-escola na instituição, seis manifestaram interesse em participar da investigação. Por questões éticas e em conformidade com as normas de pesquisa com seres humanos, as participantes foram identificadas no estudo por meio de códigos alfanuméricos (**P1**, **P2**, **P3**, **P4**, **P5** e **P6**), preservando-se, desse modo, o anonimato das docentes envolvidas.

Para a caracterização das participantes, foi aplicado um questionário sociodemográfico elaborado pela pesquisadora, contendo questões referentes à formação acadêmica, tempo de atuação docente, experiência na educação infantil e vínculo profissional com a instituição investigada. A elaboração do instrumento tomou como referência as orientações metodológicas apresentadas por Gil (2008), com o objetivo de delinear o perfil das docentes participantes, possibilitando a contextualização dos participantes da pesquisa e oferecendo subsídios para a compreensão das práticas educativas analisadas no estudo.Apresentamos, a seguir, uma breve descrição sobre as professoras participantes da pesquisa de acordo com os dados fornecidos no questionário sociodemográfico.

P1 – é professora, tem 56 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem três filhos. Concluiu o magistério em 1986 e a graduação em Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista em 2002. Possui uma especialização em Psicopedagogia, obtida em 2010. Atua na educação básica há 25 anos, dos quais 15 foram dedicados à educação infantil. Trabalha na pré-escola há quatro anos e está empregada tanto na rede municipal quanto na estadual, com uma carga horária semanal entre 50 e 60 horas. Nos últimos anos, não participou de cursos de aperfeiçoamento.

P2 – é professora de educação infantil, tem 40 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem três filhos. Concluiu a graduação em Pedagogia na Universidade Metodista de São Paulo em 2009. Possui especializações em Psicopedagogia Institucional (2012), Psicomotricidade (2017),

Educação Especial e Inclusão (2017), Arte e Musicalização (2018) e Direito Educacional (2018). Atua na educação infantil há 15 anos, dos quais dois foram dedicados à pré-escola. É professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente, com uma carga horária semanal de 33 horas, não exerce outra ocupação. Nos últimos anos, participou de cursos de aperfeiçoamento em Direito Aplicado à Educação, Política Educacional, Ludicidade e Psicomotricidade.

P3 – é professora, tem 39 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e não tem filhos. Concluiu a graduação em Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista em 2008. Em 2022, finalizou especializações em Psicopedagogia Institucional, Ludopedagogia, Letramento e Alfabetização e Musicalização na Educação Infantil. Possui 20 anos de experiência na educação infantil, dos quais 18 foram dedicados à pré-escola. É professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente, com uma carga horária semanal de 33 horas, não exerce outra ocupação. Nos últimos anos, dedicou-se à conclusão de suas pós-graduações.

P4 – é professora de educação infantil, tem 37 anos, é do gênero feminino e de cor parda. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e não tem filhos. No ano de 2012, concluiu sua graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Possui uma especialização em Autismo pela Faculdade Campos Elíseos, obtida em 2022. Atua na educação infantil há dez anos, dos quais seis foram dedicados à pré-escola. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente e no município de Álvares Machado, com uma carga horária semanal entre 50 e 60 horas. Nos últimos anos, dedicou-se à conclusão de sua especialização.

P5 – é professora, tem 40 anos, é do gênero feminino e de cor branca. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem um filho. Em 2021, concluiu a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de São Paulo (Uniesp), campus de Presidente Prudente. No ano de 2024, concluiu Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Faveni, educação à distância. Atua na educação infantil há cinco anos, dos quais um está sendo dedicado à pré-escola. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, com carga horária de 33 horas semanais, e na Rede Municipal de Pirapozinho, com carga horária de 20 horas, totalizando 53 horas de trabalho semanal. Nos últimos anos, dedicou-se a cursos de aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento.

P6 – é professora de educação infantil, tem 37 anos, é do gênero feminino e de cor parda. Reside na zona urbana de Presidente Prudente e tem um filho. Em 2011, concluiu a graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de São Paulo (Uniesp), campus de Presidente Prudente. Possui especialização em Psicopedagogia, Inclusão e Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos, obtida em 2014. Atua na educação infantil há dez anos, dos quais cinco foram dedicados à pré-escola. Trabalha exclusivamente na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, com carga horária de 33 horas semanais. Nos últimos anos, dedicou-se a cursos de aperfeiçoamento em Gestão Escolar, Distúrbios de Aprendizagem, Autismo e Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção.

Posteriormente à aplicação do questionário sociodemográfico, deu-se início à etapa de entrevista semiestruturada, a qual foi devidamente gravada. Para a análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, adotou-se o seguinte

procedimento metodológico: inicialmente, realizamos a transcrição dos áudios contendo as respostas de cada docente. Em seguida, organizamos uma tabela que reuniu as perguntas e as respectivas respostas das professoras, com o objetivo de identificar possíveis recorrências nas respostas. A partir dessa organização, destacamos as palavras-chave que evidenciaram as ideias centrais das respostas. Com base nessas palavras-chave, foram extraídas cinco categorias de análise. No entanto, neste artigo, abordaremos exclusivamente a categoria *Modelo compensatório, preparatório e escolarizante na educação pré-escolar.*

O MODELO COMPENSATÓRIO, PREPARATÓRIO E ESCOLARIZANTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL

A rede municipal de ensino à qual pertence a instituição investigada orienta suas práticas pedagógicas a partir do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), documento normativo que estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e que foi elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Desse modo, o planejamento pedagógico da escola busca alinhar-se às diretrizes previstas nesses documentos oficiais.

No âmbito institucional, tais orientações são incorporadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e ao planejamento anual das docentes, que organizam as propostas educativas considerando os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e as orientações curriculares estabelecidas nas esferas nacional e estadual. Assim, as práticas pedagógicas observadas no contexto da pesquisa dialogam com esse conjunto de normativas que orientam a organização curricular da rede municipal de ensino.

Nesse contexto, torna-se pertinente apresentar as metodologias adotadas pelas docentes participantes da pesquisa, uma vez que tais escolhas pedagógicas expressam modos concretos de materialização dessas diretrizes no dia a dia da educação infantil. As professoras identificadas como **P1**, **P2**, **P3** e **P4** atuam em turmas de Pré I, compostas por crianças de 4 anos, e organizam o trabalho pedagógico por meio da metodologia de *projetos*. Já as professoras **P5** e **P6** lecionam em turmas de Pré II, com crianças de 5 anos, adotando o *Método Sociolinguístico de Alfabetização* como referência para o desenvolvimento de suas práticas educativas. Dessa forma, evidencia-se que, embora inseridas em um mesmo contexto institucional e orientadas pelos mesmos documentos curriculares, as docentes mobilizam diferentes estratégias metodológicas na condução do processo educativo.

No caso das professoras **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, que atuam nas turmas de Pré I, o planejamento pedagógico é elaborado de forma colaborativa entre as docentes. Para a organização das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, as professoras tomam como referência o plano anual da instituição, no qual os conteúdos estão estruturados por bimestres, em consonância com as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Dessa forma, o planejamento busca articular as orientações curriculares nacionais com a organização pedagógica adotada pela escola.Cada semana é dedicada a um tema específico, uma

das professoras é responsável por enviar o planejamento às demais, por meio de um grupo de WhatsApp, e à orientadora pedagógica. No entanto, todas as atividades selecionadas são previamente discutidas em conjunto, com o intuito de garantir sua adequação e alcançar o consenso entre as docentes antes de sua implementação em sala. Dessa forma, todas as turmas de Pré I dessa unidade escolar realizam as mesmas atividades educativas.

> *A gente dá uma olhada no plano anual, porque os conteúdos são separados por bimestre. Cada semana trabalhamos um tema, por exemplo, essa semana é a alimentação, aproveitamos para trabalhar a letra A. A gente traz a música, uma história, uma parlenda, atividades impressas, tudo de acordo com o tema escolhido. Cada semana uma professora fica responsável por enviar o planejamento pelo grupo do WhatsApp e para a orientadora pedagógica. Só que tudo que a gente seleciona de atividades, discutimos primeiro no grupo para ver se está adequada, se todas concordam e o que é necessário mudar.Para iniciar a aula, fazemos uma roda e fazemos questionamentos sobre o tema. Na roda, a gente faz toda aquela parte de alfabeto, vogais, chamadinha, é formas, aniversariante do dia, calendário, os combinados, as palavrinhas mágicas, a rotina, a quantidade de meninos, de meninas. Nessa parte da roda, cantamos as músicas, contamos história e já introduzimos o tema da semana.* **(P4)**.

No que se refere ao uso do livro didático, as docentes adotam o material *Porta Aberta* (Carpaneda, 2020a, 2020b), que integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é um programa federal que visa fornecer obras didáticas aos estudantes da educação básica das escolas públicas brasileiras. No entanto, o trabalho desenvolvido pelas docentes do Pré I com o livro *Porta Aberta* não segue uma sequência linear fixa, mas é integrado de maneira flexível conforme o planejamento semanal, estabelecido pelos projetos pedagógicos em curso.

> *O nosso livro didático, a gente não segue numa sequência, porque foge um pouquinho da nossa realidade aqui. Então, tudo o que tem associado ao tema trabalhado na semana, a gente já trabalha no livro também, então ele não vai da página um seguindo a sequência não, não. Articulamos de acordo com o projeto, que é feito semanalmente***(P2)**.

Por outro lado, as professoras identificadas como **P5** e **P6** lecionam em turmas de Pré II, com crianças de 5 anos, e utilizam o *Método Sociolinguístico de alfabetização.*

> *Utilizo o método sociolinguístico de alfabetização, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, idealizado por uma docente da Unesp de Presidente Prudente. Esse ano tivemos formação no HTPC com a equipe gestora da nossa escola e iniciamos o trabalho com esse método de alfabetização. Esse método começa com a escolha de uma palavra geradora, trazemos figuras, músicas e histórias que introduzam a palavra geradora.*

> *Depois fazemos questionamentos orais sobre a palavra geradora, após isso, iniciamos um trabalho com as sílabas da palavra geradora e vamos realizando atividades escritas para as diferentes hipóteses da escrita, até a criança alcançar o nível alfabético.Além do método, utilizamos o livro didático. As atividades do livro são escolhidas de acordo com as sílabas que estamos trabalhando durante a semana. Não são todos os dias que eu trabalho com o livro. A gente trabalha em torno de duas a três vezes por semana, de acordo com as atividades que estamos fazendo em sala.* **(P6)**.

> *Utilizo o método de alfabetização sociolinguístico. Que primeiro, escolho uma palavra geradora, por exemplo, estou trabalhando com a palavra* ***FAMÍLIA****, na roda trago uma imagem, uma história, ou uma música que esteja articulada à palavra geradora. Depois, começo questionando às crianças sobre o que é família? Como é a família de cada um? Se todas as famílias são iguais? Para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, esse passo chama descodificação. Depois, o outro passo do método é a análise e síntese da palavra geradora, por isso, coloco na lousa a palavra e desmembramos as sílabas da palavra geradora, por meio da ficha da descoberta, de acordo com a família silábica que compõe a letra, por exemplo: FA-FE-FI-FO-FU-FÃO, MA-ME-MI-MO-MU-MÃO e LA-LE-LI-LO-LU-LÃO, só que não na ordem, pois os alunos precisam reconhecer as sílabas, e não memorizar a sequência delas. A partir daí, preparo atividades com cada família silábica e conforme o nível de escrita dos alunos da sala, ou seja, preparo atividades para os alunos pré-silábicos, depois para os silábicos com valor sonoro, para os silábico-alfabético e por último para os alfabéticos. Por enquanto, a maioria dos meus alunos são pré-silábicos, por isso estão intensificando atividades voltadas para essa hipótese da escrita.* **(P5)**.

O método empregado pelas professoras do Pré II encontra-se detalhadamente descrito na obra *Alfabetização: método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*, desenvolvida pelos professores doutores Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa Mendonça (2007), respectivamente formados em Letras/Filologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Contudo, é importante destacar que os autores não idealizaram esse método com a intenção de aplicá-lo na educação infantil, explicitamente seu foco é o processo de alfabetização.

> […] o objetivo deste livro é, por meio da competência técnica e crítica do Método Paulo Freire (Freire, 1991), mostrar como se ensina crianças, jovens e adultos a ler e a escrever com eficiência, buscando transformar a consciência ingênua do aprendiz em consciência crítica, com o compromisso maior de formar o cidadão competente para usar a leitura e a escrita, como instrumento social

> para a construção de uma sociedade mais justa (Mendonça; Mendonça, 2007, p. 11).

De acordo com os relatos das docentes, esse método de alfabetização foi adaptado por elas, em colaboração com a equipe gestora da unidade escolar, para ser aplicado na educação infantil, considerando as necessidades e características das crianças dessa faixa etária.

Diante disso, é possível observar que, embora adotem metodologias distintas, as práticas pedagógicas nas turmas de Pré I e Pré II convergem em aspectos fundamentais. Ambas as professoras percebem a educação pré-escolar como uma etapa de antecipação e preparação para o ensino fundamental, com ênfase na alfabetização precoce e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras essenciais para a transição à próxima etapa do ensino.

> *Trabalhamos aqui por projetos, e nesses projetos desenvolvemos todos os conteúdos, tanto matemática como formas geométricas, contagem, quantidade* **(P1)**.
>
> *Trabalhamos diariamente com conteúdos como: alfabeto, números, cores e formas geométricas* **(P2)**.
>
> *Trabalhamos também para desenvolver a coordenação motora, como amassar, cortar e rasgar papéis. Quase todos os dias fazemos atividades de recorte, pois ajudam a desenvolver a coordenação motora das crianças* **(P3)**.
>
> *Eu gosto muito de trabalhar com a parte da aprendizagem, porque a pré-escola é preparatória para o ensino fundamental* **(P5)**.

Contudo, é crucial ressaltar que, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o objetivo central da educação infantil é o seguinte:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos **físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 22, grifos nossos).

O referido dispositivo legal sublinha que o objetivo primordial da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, sem privilegiar o desenvolvimento acadêmico em detrimento dos demais aspectos. Contudo, a análise do discurso das docentes revela uma preocupação excessiva com tarefas voltadas à alfabetização precoce. Nesse sentido, Souza e Mello (2017, p. 199, grifo das autoras) respondem de forma contundente a uma questão nevrálgica que permeia a atuação dos professores da educação infantil: "Afinal, devemos ou não alfabetizar as crianças na educação infantil? **NÃO!**". Essa resposta reafirma a importância de compreender a educação infantil como uma etapa que privilegie atividades essenciais para o

desenvolvimento pleno, tais como as brincadeiras de papéis sociais, a investigação, o conhecimento de mundo e a expressão das crianças por meio de diversas linguagens — como o desenho, a fala, o movimento, a música e os gestos.

> […] Fica assim esclarecida que a defesa do modelo escolar para a educação infantil não se confunde com antecipação indevida de conteúdos e metodologias de Ensino Fundamental, nem corresponde a práticas mecânicas, disciplinadoras e esvaziadas de sentido para crianças, mas pressupõe trabalho profissional (pautado por teoria e método), sistemático e organizado de modo consciente em busca de concretização de uma intencionalidade pedagógica determinada. Tal intencionalidade se delimita na relação escola-sociedade e é objeto de disputa entre forças sociais que concorrem para o assujeitamento ou colaboram para a emancipação dos estudantes (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 30-31).

Zaporozhets (1987) argumenta que não é o ensino forçado, voltado para a antecipação da escolarização, que contribui para a humanização ou para a formação das capacidades humanas específicas das crianças. Pelo contrário, a compreensão do papel humanizador da educação requer a superação de abordagens pedagógicas que antecipam a escolarização das crianças pequenas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem oferecer experiências ricas e diversificadas, que estimulem o brincar, a exploração, a interação social e a aprendizagem, proporcionando um ambiente potente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

> A escola que queremos ensina e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário, é uma escola colorida, alegre acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana e suas formas mais elaboradas (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 9).

Consequentemente, na educação infantil é imprescindível que o docente planeje de forma deliberada e intencional a organização do espaço, do tempo e dos materiais, com o intuito de despertar nelas o fascínio pelos fenômenos e objetos do mundo. Isso implica proporcionar experiências que revelem as diversas qualidades dos elementos ao redor, como cores, texturas, sabores, sons, toques, imagens, relações e outras propriedades. Para tanto, é crucial que o trabalho pedagógico valorize e promova uma educação que incite a curiosidade e a criatividade das crianças, oferecendo uma vivência rica e significativa (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o surgimento e os impactos do modelo educacional compensatório, preparatório e escolarizante na educação pré-escolar brasileira. A partir de uma pesquisa de campo realizada com seis docentes de

uma escola da rede municipal de ensino localizada no interior do estado de São Paulo, foi possível elucidar que, apesar das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessaram as últimas décadas, as atuações educativas das professoras ainda se baseiam em concepções do passado.

O modelo educacional, de natureza compensatória, teve suas origens arraigadas na visão da educação pré-escolar como um instrumento destinado à adaptação das crianças das classes populares ao sistema escolar. Com foco na preparação precoce para a escolarização, esse modelo prioriza a alfabetização e o domínio de habilidades acadêmicas em detrimento de uma formação integral. A persistência desse modelo revela a continuidade de uma perspectiva redutora e deficitária da criança, que é vista principalmente como um ser passivo, destinado a ser preparado para o ensino fundamental.

Refutando essa concepção, os autores da Teoria Histórico-Cultural defendem uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua classe social. A instituição de educação infantil deve ser um espaço social e educativo, onde cada criança é reconhecida como um ser único, capaz de se desenvolver de forma plena. Nesse contexto, o papel do professor é criar um ambiente enriquecido por experiências significativas, que favoreçam o desenvolvimento do pensar, agir e sentir especificamente humano. O professor, como intelectual capaz e mais experiente que a criança, tem a responsabilidade de garantir o acesso ao saber sistematizado, ao mesmo tempo que deve planejar e proporcionar atividades adequadas a cada período do desenvolvimento infantil, para que, assim, o ensino se torne um verdadeiro motor do desenvolvimento psíquico.

Diante disso, a superação do modelo compensatório, preparatório e escolarizante se faz urgente. Para tanto, é crucial que as práticas pedagógicas adotadas nas escolas de educação infantil sejam capazes de reconhecer a singularidade das crianças, valorizando suas culturas e experiências e promovendo uma formação que permita o desenvolvimento das máximas possibilidades infantis.

Artigo recebido em: 02/05/2025
Aprovado para publicação em: 11/03/2026

THE COMPENSATORY, PREPARATORY, AND SCHOOL-ORIENTED MODEL IN PRESCHOOL EDUCATION IN SÃO PAULO: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY

ABSTRACT: This article aims to analyze the emergence and implications of the compensatory, preparatory, and school-oriented educational model widely disseminated in Brazilian preschool education since the 1970s. This model is based on the notion that children from working-class backgrounds face cultural, intellectual, linguistic, and emotional disadvantages that compromise their academic performance. Despite social changes over the years, this model still persists in schools, as evidenced by field research conducted in a municipal school in the interior of São Paulo. A sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview with six preschool teachers were applied. The results indicate that educational practices continue to be influenced by

this compensatory logic. Therefore, based on Historical-Cultural Theory, it is concluded that it is necessary to overcome this model and promote a more humanizing education.

KEYWORDS: Preschool; Compensatory Model; Pedagogical Practices; Historical-Cultural Theory.

EL MODELO COMPENSATORIO, PREPARATORIO Y ESCOLARIZANTE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN SÃO PAULO: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar el surgimiento y las implicaciones del modelo educativo compensatorio, preparatorio y escolarizante, ampliamente difundido en la educación preescolar brasileña desde la década de 1970. Dicho modelo se fundamenta en la concepción de que los niños provenientes de las clases populares enfrentan desventajas culturales, intelectuales, lingüísticas y afectivas que comprometen su desempeño escolar. A pesar de los cambios sociales a lo largo de los años, este modelo aún persiste en las escuelas, como lo evidencia una investigación de campo realizada en una escuela municipal del interior de São Paulo. Se aplicaron un cuestionario sociodemográfico y una entrevista semiestructurada con seis profesoras de educación infantil. Los resultados señalan que las prácticas educativas siguen influenciadas por esta lógica compensatoria. Por ello, con base en la Teoría Histórico-Cultural, se concluye que es necesario superar este modelo y promover una educación más humanizadora.

PALABRAS CLAVE: Preescolar; Modelo Compensatorio; Prácticas Pedagógicas; Teoría Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo**. Porta aberta**: pré-escola I. São Paulo: FTD, 2020a. v. 1 – crianças pequenas de 4 anos.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta:** pré-escola I. São Paulo: FTD, 2020b.v. 2 – crianças pequenas de 5 anos.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de psicologia**, [*s. l.*], v. 27, p. 56-60, 2015.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil***:* conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática em Educação**, [*s. l.*], v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suelly Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.).**Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-202.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetizaçãométodo sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [*s. l.*], n. 17, v. 3, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Rev.Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: MIREVEJA, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, YaekoNakadakari. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinaira Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Apresentação: Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação

Infantil. *In:* COSTA, Sinara da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando o processo de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jun. 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In:* COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 35-62.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Concrete human psychology. **Soviet psychology**, [*s. l.*], v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid:Machado Grupo de Distribuición, 1995. Tomo III.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São

Paulo: Martins Fontes. 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El desarrolo de losprocesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In:* PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. e trad.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 209-239.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021b.

ZAPOROZHETS, Aleksandr. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In:* DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia).** Moscou: Progresso, 1987. p. 228-249.

VANESSA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Desde 2023 integra o grupo de pesquisas Travessias Luso-brasileiras na Educação da Infância.
Orcid:https://orcid.org/0009-0009-2355-4683
E-mail: vanessa.monteiro2023@uel.br

CASSIANA MAGALHÃES:Pós-doutora em Educação pela Universidade de Évora em Portugal, Líder do grupo de pesquisas Travessias Luso-brasileiras na educação da infância.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6609-691X.
E-mail: cassiana@uel.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution*4.0, para periódicos de acesso aberto (*Open ArchivesInitiative - OAI*).