



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JACQUELINE DANIELE FRANÇA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

JACQUELINE DANIELE FRANÇA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de.

Formação e mediação pedagógica na Educação Infantil : conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural / Jacqueline Daniele França de ALMEIDA. - Londrina, 2018.

189 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira BARROS.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Mediação - Tese. 4. Conteúdo-forma - Tese. I. BARROS, Marta Silene Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

JACQUELINE DANIELE FRANÇA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Silene Ferreira
Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
Unioeste - Cascavel

Londrina, 14 de dezembro de 2018.

Dedico este trabalho à minha amada família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo o meu coração, a Deus, causa primária de todas as coisas...

Ao Joubert, meu esposo, pela sua paciência, seu carinho e suas palavras de amor e incentivo...

À Jade, minha filha, pela compreensão com minhas ausências e pela disposição em sempre me ajudar...

Ao José Luiz, meu filho, que estava sempre por perto durante meus estudos...

Aos meus pais amados pela sensação de porto seguro...

À minha orientadora, professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros pelo enorme auxílio prestado, nas orientações, nas leituras minuciosas, na delicadeza e no tato em corrigir meus erros. Deixo registrados meus agradecimentos, minha amizade, e minha admiração pela sua dedicação e seu amor pelo trabalho.

Ao grupo de pesquisa FOCO - Formação continuada: implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano, pela oportunidade de desenvolver estudos enriquecedores para a minha formação humana.

À professora Dra. Jaqueline Delgado Paschoal, por aceitar o convite para participação na banca e por suas preciosas contribuições.

À professora Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto, por aceitar o convite para participação na banca e por suas relevantes considerações.

Aos participantes da pesquisa, pela sua cooperação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas suas contribuições, empenho e dedicação.

À Secretaria do Mestrado em Educação pelo trabalho realizado.

A CAPES pelo auxílio financeiro.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. Karl Marx

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de. **Formação e mediação pedagógica na Educação Infantil:** conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora. Profa. Dra. Marta Silene Ferreira Barros, Londrina 2018.

RESUMO

A Educação Infantil pode ser considerada como uma etapa da educação rica em possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, na qual a mediação do conhecimento tem papel fundamental para a apropriação dos elementos da cultura humana, historicamente produzida. Entretanto ainda é permeada por práticas espontâneas que necessitam ser superadas por ações intencionais e planejadas tendo em vista seu caráter educativo. Compreende-se que a socialização dos conhecimentos se objetivará pela qualidade das mediações do professor da Educação Infantil. Desse modo, a formação e a mediação com enfoque nas categorias dialéticas conteúdo-forma representam o objeto desta investigação. Nessa direção o problema proposto consiste em saber: em que medida o professor da Educação Infantil, na sua mediação pedagógica, tem relacionado dialeticamente conteúdo-forma no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? O objetivo geral é investigar se a formação docente tem garantido ao professor da Educação Infantil mediar o ensino, relacionar dialeticamente as categorias conteúdo-forma, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O método empregado na pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético. A partir do método, definiu-se como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e observações. O estudo justifica-se uma vez que pode trazer contribuições para o esclarecimento a respeito do ensino nessa etapa da educação, bem como suprir possíveis lacunas sobre estudos que discutem este problema na perspectiva sócio-histórica. Como resultado da pesquisa verificou-se a incidência de práticas espontâneas em detrimento da mediação pedagógica. O projeto de intervenção na formação de professores representou uma oportunidade diferenciada de formação em contexto, pois houve avanço nos conhecimentos das professoras, no sentido de superação dos saberes imediatos, sobre as categorias da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido a formação continuada do professor pode representar um caminho para superação das ações espontâneas, uma vez que subsidia o trabalho educativo com vistas a articular conteúdo e forma com a atividade principal da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação infantil. Formação de professores. Mediação. conteúdo-forma. Teoria histórico-cultural.

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de. **Pedagogical formation and mediation in Early Childhood Education:** substance and shape to teaching and apprenticeship based on the Historical-Cultural Theory. 2018. 190p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina. Advisor. Professor Doctor Marta Silene Ferreira Barros, Londrina 2018.

ABSTRACT

Early Childhood Education is considered a stage of education rich in apprenticeship and development possibilities, in which knowledge mediation has a fundamental role to appropriation of human culture elements, historically produced. However, it is still pervaded by spontaneous practices that must be overcome by intentional and planned actions, aiming its educative nature. It is understood that the socialization of knowledge will be materialized according to the quality of the Early Childhood Education teacher's mediation. Therefore, formation and mediation focusing on the dialectic categories substance-shape represent the object of this investigation. In this direction, the proposed problem consists in knowing: how much the Early Childhood Education teacher, in his or her pedagogical mediation, has related dialectically substance-shape in order to enable children's apprenticeship and development? The general goal is to investigate if teaching formation guarantees to Early Childhood Education teachers to mediate instruction, relate dialectically the substance-shape categories, allowing development and learning of children. The employed method in this research was the Historical-Dialectical Materialism. Onwards this method, the chosen technical procedures were bibliographical research and action-research. The data collection tools were survey, semi-structured interview and observation. This study is justified because it might foster contributions to clarify about teaching in this stage of education, as well as fulfill eventual gaps on studies that discuss this problem on the social-historical perspective. As a result of the research, we observed the incidence of spontaneous practices to the detriment of the pedagogical mediation. The intervention project in teacher's formation represented a different opportunity of formation in context, since we noticed an advance on the teachers' knowledge, meaning to overcome the immediate knowledge, about the categories of the Historical-Cultural Theory. For that matter, the continuous formation of the teacher may represent a way to overcome the spontaneous actions, since it subsidizes the educative work in order to articulate the substance and shape with the main activity of the Early Childhood Education student.

Keywords: Education. Early childhood education. Teacher's formation. Mediation. substance-shape. Historical-cultural theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
PPP -	Projeto Político Pedagógico.
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.
TCLE -	Termo de consentimento livre e esclarecido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA CRÍTICO- DIALÉTICA	16
2.1	O Cenário Educacional na Contemporaneidade	16
2.2	O Método da Economia Política: um Exemplo para Elaboração de Análises da Prática Educativa.....	22
2.3	As Categorias Conteúdo e Forma no Pensamento Marxista para a Compreensão do Trabalho Pedagógico	26
2.4	Educação Infantil: Formação Para Alienação ou Humanização?.....	34
3	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS	41
3.1	Origem e Considerações Sobre a Teoria Histórico-Cultural	41
3.2	Mediação Como Categoria Ontológica do Processo de Ensino- Aprendizagem.....	46
3.2.1	A Dialética Entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Subsídios Para a Práxis.....	51
3.2.2	A Interação Social na Perspectiva Vygotskyana	56
3.2.3	A Zona de Desenvolvimento Próximo e a Apropriação dos Conhecimentos elaborados	60
3.2.4	O Papel do Professor na Formação da Criança de 0 a 5 Anos	64
4	EDUCAÇÃO INFANTIL: NÍVEL BASILAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	69
4.1	Aspectos Históricos da Educação Infantil	69
4.2	Características Biopsicossociais da Criança de 0 a 5 Anos e Sua Atividade Principal	78
4.3	O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	90

5	A FORMAÇÃO E A AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DA INFÂNCIA	100
5.1	A Formação Como Processo que Suscita o Caminho da Síntese à Síntese.....	100
5.2	A Formação Como Elemento de Apropriação e Objetivação dos Conhecimentos Elaborados	106
5.3	A Formação Como Possibilidade de Articulação Entre Conteúdo e Forma	112
5.4	A Práxis Como Categoria do Desenvolvimento Infantil	118
5.4.1	A Formação do Professor da Educação Infantil	121
6	METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	127
6.1	O método do Materialismo Histórico Dialético e Seu Vínculo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica	127
6.2	Caracterização do Universo da Pesquisa	134
6.3	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	137
6.4	Análise dos Resultados	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICES	184
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	185
	APÊNDICE B - Roteiro de observações - Diário de campo	187
	ANEXOS	188
	ANEXO A - Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos.....	189
	ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	190

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi delimitado a partir da reflexão sobre a importância da Educação Infantil como locus privilegiado de ensino, cuidados, educação e acolhimento das crianças. Como espaço pedagógico deve complementar a ação da família. Ademais, a Educação Infantil é considerada como uma etapa da educação rica em possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, no qual a mediação do conhecimento tem papel fundamental para apropriação da criança dos elementos da cultura humana, historicamente produzida.

A partir da conclusão da graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina e da pós-graduação em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na mesma instituição, inquietou-me a experiência profissional em uma escola privada que adota uma metodologia de trabalho totalmente diversa da que preconiza a Teoria Histórico-Cultural. Na referida escola o professor deveria cuidar, observar e intervir apenas para resolução de conflitos entre as crianças. Preocupou-me o fato de serem privadas do ensino de conteúdos essenciais a essa etapa da Educação. Outra questão inquietante foi a desvalorização, tanto do papel como da formação do professor, expressa de forma velada pela direção da escola, tendo em vista que as professoras contratadas não necessariamente eram graduadas, algumas eram pedagogas, outras com formação em áreas diversas do conhecimento ou então com a mínima formação necessária para realizar tal atividade.

As práticas eram essencialmente espontâneas, pois não havia nenhum tipo de planejamento. Embora a escola afirme a intencionalidade educativa em suas ações, a proposta foi contrária as minhas concepções acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Creio que as ações espontâneas devem ser superadas por ações intencionais e planejadas tendo em vista o caráter educativo da Educação Infantil. Penso que a socialização dos conhecimentos elaborados pela humanidade, por meio da educação, se objetivará pela qualidade das mediações do professor, ao iniciar pela Educação Infantil.

Para estudar o que significa a mediação do professor na Educação Infantil, outros elementos demandam aprofundamento teórico. Assim, o objeto da pesquisa foi definido como a formação e a mediação, com enfoque nas categorias dialéticas conteúdo e forma no processo de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Acredito que como etapa inicial da Educação Básica e pelo potencial de aprendizagem nessa faixa etária, as possibilidades de intervenção que podem alavancar o desenvolvimento são inúmeras e, por essa razão, pressupõem um trabalho consciente por parte do professor que atua na Educação Infantil.

Por essa lógica, o problema proposto consiste em saber: em que medida o professor da Educação Infantil, na sua mediação pedagógica, tem relacionado dialeticamente conteúdo e forma no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Partindo desta questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar se a formação docente tem garantido ao professor da Educação Infantil mediar o ensino, relacionar dialeticamente as categorias conteúdo e forma, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para concretização do objetivo geral definiu-se como objetivos específicos:

- Apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva crítico-dialética.
- Examinar a conjuntura educacional na contemporaneidade.
- Aprofundar o estudo dos pressupostos do trabalho educativo com as crianças de 0 a 5 anos na Teoria Histórico-Cultural.
 - Evidenciar a relevância da Educação Infantil como base da Educação.
 - Discutir a formação e ação do professor na Educação Infantil.
 - Propor um curso de formação em contexto no sentido de contribuir para ações de maior qualidade na Educação Infantil.

Este estudo justifica-se pela necessidade de fazer um movimento contrário ao esvaziamento da função do professor na Educação Infantil e da importância de ressaltar seu papel como fundamental na formação humana da criança e, ainda em relação à urgência em estabelecer discussões e análises sobre as implicações da mediação pedagógica com crianças de zero a cinco anos de idade. Acredita-se na relevância do estudo uma vez que pode trazer contribuições para o esclarecimento a respeito do ensino nessa etapa da educação, bem como suprir possíveis lacunas sobre estudos que discutem este problema na perspectiva sócio-histórica.

A pesquisa é, sobretudo, enriquecedora para minha formação humana, pois a mesma surgiu como parte de inquietações pessoais e do entendimento da relevância em aprofundar questões complexas nessa área por meio da pesquisa, que tem um papel essencial como instrumento de produção do conhecimento.

O método que definimos como o mais adequado para este estudo foi o Materialismo Histórico Dialético. Conforme Gamboa (2007), a abordagem dialética leva em consideração tanto os fenômenos em constante transformação, quanto seus determinantes

históricos. Para desvelá-los recorre-se à compreensão das fases de transformação desses fenômenos e de sua dinâmica. Tal tarefa evoca as fases mais desenvolvidas na busca pela explicação das demais e a recíproca também é verdadeira. Em conformidade com essas considerações, para o Materialismo Histórico Dialético “[...] todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior.” (GAMBOA, 2007, p.115).

A partir do método, como procedimentos técnicos elegemos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Desse modo, os instrumentos de coleta de dados pelos quais optamos foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e observações.

Estruturamos esta dissertação em capítulos, itens e subitens. Na Introdução apresentam-se os dados essenciais do trabalho, isto é, o objeto, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa, o método e a metodologia empregada, além de explicitar-se a organização do trabalho.

No segundo capítulo intitulado “Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Escolar na Perspectiva Crítico-dialética” analisa-se o cenário educacional na sociedade contemporânea e apresenta-se as similaridades entre suas características e as do período histórico em que Marx elaborou a sua crítica à Economia Política. Acredita-se que o método por ele empregado é pertinente para investigações na atualidade, pois, as contradições do modo de produção capitalista ainda não foram superadas. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na formação dos indivíduos pela apropriação do conhecimento elaborado, como condição para a emancipação humana. Ainda no mesmo capítulo apresenta-se a relevância do método do Materialismo Histórico Dialético nas pesquisas em educação, especialmente as categorias conteúdo e forma para a compreensão do trabalho pedagógico na Educação Infantil no sentido da humanização.

Sequencialmente, o terceiro capítulo denominado “Teoria Histórico-Cultural: fundamentos para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 5 anos”, tem como objetivo aprofundar o estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, dos conceitos basilares, como mediação; internalização; signos e instrumentos e zonas de desenvolvimento. É premente a compreensão do professor no que diz respeito a esses fundamentos. Adicionado a isso, apresenta a trajetória de Vygotsky e suas contribuições para o desenvolvimento dessa concepção psicológica. Compreender esses fundamentos é importante para a práxis do professor da Educação Infantil, pois, oferece apoio às suas ações pedagógicas, em bases teóricas que objetivam o desenvolvimento omnilateral do homem com início na mais tenra idade. Por fim, discorre-se sobre o papel do professor para a formação de qualidades humanas nas crianças.

Por conseguinte, o quarto capítulo chamado “Educação Infantil: nível basilar da Educação Básica” esboça um panorama da Educação Infantil com alguns avanços e retrocessos desse nível de ensino desde o início da sua criação. Traz explicações sobre as características biopsicossociais das crianças de 0 a 5 anos. Expõe algumas reflexões sobre conceitos de criança e de infância e discorre sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. Aborda o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas e o conceito de atividade principal em articulação com conteúdo-forma para garantir o atendimento às especificidades educacionais dessa faixa-etária. Explicita marcos temporais, com base em documentos legais, que amparam e orientam as instituições de Educação Infantil e discute a formação do professor que atua nessa etapa da Educação Básica.

Em sequência, no quinto capítulo denominado “A Formação e a Ação Educativa do Professor da Infância” busca-se compreender a relação entre a formação docente e a apropriação e objetivação dos conhecimentos elaborados. Para esse entendimento impõe-se a compreensão do caminho percorrido da síntese à síntese. Explicitam-se no texto quais são as implicações da formação na ampliação das possibilidades do professor de articular conteúdo e forma na organização das ações voltadas ao ensino das crianças na Educação Infantil.

No sexto capítulo intitulado “Metodologia e Análise dos dados” apresenta-se o percurso metodológico realizado, desde o primeiro contato com o CEI, lócus da pesquisa, até a realização do curso de formação em contexto, no sentido de contribuir para ações de maior qualidade na Educação Infantil. A investigação principiou com a aplicação do questionário inicial e observações (síntese), sequencialmente procedeu-se à elaboração e realização do projeto de intervenção em formação docente (mediação) e por fim, a coleta dos dados finais (síntese), para as devidas análises dos resultados e elaboração das considerações.

Esta investigação pode suscitar reflexões sobre a relevância da formação do professor como propulsora de uma adequada mediação na Educação Infantil e trazer subsídios para práticas com intencionalidade, qualidade e que sejam de fato transformadoras.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÉTICA

Neste capítulo analisa-se a contextualização do cenário educacional atual com o intuito de apresentar as similaridades entre suas características e as do período histórico em que Marx elaborou a sua crítica à Economia Política. Acredita-se na pertinência do método por ele empregado em investigações no contexto presente, visto que as problemáticas sociais inerentes ao modo de produção capitalista ainda apresentam-se nocivas ao homem e, até então, não foram superadas.

Nesse sentido, do ponto de vista desta pesquisa, a escola tem um papel fundamental na formação da consciência dos indivíduos, seja para emancipá-los ou aliená-los. Essa questão articula-se ao projeto de homem que a sociedade almeja formar, o indivíduo útil ao capital que constitui-se em mão de obra para a produção de bens e serviços, ou o homem cada vez mais humanizado, formado omnilateralmente? A partir disso, salienta-se a relevância de oportunizar a apropriação do conhecimento elaborado como condição para a emancipação humana.

Sequencialmente, apresenta-se o Materialismo Histórico Dialético, bem como sua relevância para a pesquisa em educação; para tanto, buscar-se-á situar o leitor sucintamente quanto à origem e desenvolvimento da lógica dialética, e ainda explicitar suas leis e categorias fundantes, assim como, sua articulação com o trabalho educativo. Evidencia-se que os referidos conhecimentos contribuem para a compreensão dos pressupostos que fundamentam essa concepção.

Trata-se ainda de compreender o significado do trabalho, na perspectiva ontológica e sua articulação com o trabalho escolar que é realizado dentro do espaço pedagógico da Educação Infantil. E a partir de seus determinantes, torna-se possível conhecer os desafios que se apresentam, bem como as possibilidades de superá-los.

2.1 O cenário educacional na contemporaneidade

Considerando o cenário educacional atual e situando-o numa sociedade de sistema econômico capitalista, faz-se imprescindível expor que está enredado em contradições e profundas desigualdades sociais. Essas questões permeiam pesquisas e contributos de autores como: Sanfelice (2006); Mészáros (2006, 2007); Saviani (2008, 2011, 2012, 2013, 2015);

Duarte (1996, 2012, 2013, 2016); Lombardi (2008, 2013); Oliveira (1985); Orso (2017), dentre outros, que dissertam acerca da referida temática.

Sanfelice (2006) apresenta um posicionamento sobre os limites de uma educação, no padrão que se molda, para munir os indivíduos, ainda que mínima e subjetivamente, de habilidades profissionais úteis ao capital, os quais objetivam inculcar-lhes a conformação com o sistema de exploração do trabalho, como o único meio de produção possível.

Quanto a esse aspecto, torna-se relevante compreender que se convergem relações e disputas de poder, que repercutem em todas as instituições sociais, sobretudo na educação. Sobre isso, Mészáros (2007, p.207, grifo do autor), um dos marcos teóricos do estudo, evidencia que “As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade.”

Observa-se que este pensamento vai ao encontro da ideia desenvolvida por Saviani e Duarte (2015, p.2), quando mostram que a educação escolar é marcada por incongruências nessa sociedade, em que há um contrassenso entre o papel da escola de ensinar os conhecimentos mais elaborados e o fato de não poder socializá-los por serem de “propriedade do capital”. Saviani (2008) afirma que do ponto de vista da camada social dominante, não é conveniente transformar a escola, mas operá-la em benefício próprio.

Nesse sentido, os autores se referem à escola como “[...] um campo estratégico importantíssimo” na luta por uma sociedade mais justa e igualitária e afirmam, de acordo com a dialética materialista, “[...] que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento”, em outras palavras, abre-se espaço, na educação escolar, para a resistência e o enfrentamento dessas condições. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.2).

É possível apreender dessa ideia de Saviani e Duarte (2015), que embora o quadro social seja contraditório, há lugar para condutas que não coadunam com a manutenção dessa ordem, ou seja, ações que objetivam modificar os cenários e os personagens, mediante um posicionamento político. No caso do professor, cabe assumir o compromisso de mediar o conhecimento elaborado, oportunizar sua apropriação pelas crianças ao invés de retirar-lhes essa possibilidade, ou seja, ensinar ao invés do conteúdo complementar, aquilo que é relevante ao desenvolvimento dos sujeitos no sentido da sua humanização. A respeito disso, Saviani (2011, p.13), nos explica que “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.”

A partir do exposto, sustenta-se que elencar os conhecimentos científicos e viabilizar a sua aprendizagem caracteriza, por parte do professor, uma postura contraposta à lógica do capital. Nesse sentido, a escola se configura em “[...] uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.” (SAVIANI, 2011, p.13).

Estas constatações levam ao entendimento de que a educação, como prática social, imbrica-se com a sociedade e, dessa forma, é lícito afirmar que ambas experimentam as ressonâncias dos impactos econômicos, políticos, culturais e ideológicos. Autores como Lombardi (2008, p.4) têm trazido contribuições que auxiliam a pensar que,

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

A partir do que o autor explica, concebe-se que em uma sociedade caracterizada pela estratificação social, identificam-se forças opostas que apresentam visões diversas sobre o papel social da escola. Nesse sentido, pode-se considerar que a educação é um terreno de luta de classes, no qual cada indivíduo, ou grupo, esforça-se para disseminar a sua ideologia. Conforme Duarte (2016, p.21), “A escola, desde a educação infantil, até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato.”

Sobre esse ponto é interessante notar que as ideias difundem-se no ambiente escolar como fidedignas, principalmente devido à confiabilidade que a pessoa do professor representa para as crianças. Essa é uma oportunidade a mais para intervir com a finalidade de despertar consciências. Rossler (2012, p.74) apresenta uma reflexão acerca desse fenômeno.

A educação é um campo social no qual as várias ideologias que perpassam a nossa sociedade se materializam de modo especial. Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta assume o papel social de propagar ideologias. Além disso, o desempenho desse papel é guiado por teorias também ideológicas, ou seja, perpassadas por determinadas ideias e valores ideológicos.

Partindo-se desse pressuposto, é possível inferir que não há neutralidade na educação escolar. As ideologias perpassam as correntes pedagógicas que regem o trabalho educacional. Dentre as quais, encaixam-se as “[...] pedagogias que postulam para a escola

quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento” como discorrem Saviani e Duarte (2015, p.2). Acredita-se que quando a instituição escolar não opta por uma teoria pedagógica para fundamentar o trabalho educativo, desenvolve-o num meio eclético, sem clareza de objetivos e metodologias.

Não obstante, cada uma dessas tendências tem como ideal, um tipo de homem que deseja formar, o qual pode confrontar ou associar-se aos interesses de mercado, e mesmo aos ditames do capital. Saviani (2008, p.25), em seu livro *Escola e Democracia*, defende a ideia de que há possibilidade de uma educação vinculada aos interesses das classes trabalhadoras, e que a referida teoria representaria “[...] nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.”

Do ponto de vista de Oliveira (1985, p.26), por intermédio do trabalho pedagógico o professor pode cooperar com a preservação, ou servir como mecanismo de resistência ao arbítrio, da ordem social vigente. Ainda de acordo com essa autora, o ato de “[...] transmitir-assimilar o saber elaborado traz já no seu vir-a-ser o ato de transformar algo no próprio educando (e no educador).” Em outras palavras, o conhecimento, ao ser apropriado, transmuda o ser, amplia a sua forma de conceber o mundo. Nesse aspecto, o professor, ao possibilitar a superação do conhecimento do senso comum, assume uma postura política. Nas palavras de Oliveira (1985, p.26), isso é inerente,

[...] ao ato do educando ir se percebendo como sujeito do seu próprio processo de aprender, ao ato de pensar para se expressar ou para corrigir seu próprio aprendizado, ao ato de escrever [...], ao ato de ouvir captando o que o outro falou ou leu, ao ato de calcular, ao ato de expor suas ideias falando ou escrevendo, etc. Em síntese: [...] conforme se relaciona a forma com o conteúdo do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tendo-se em vista um determinado fim, obtém-se já no vir a ser do processo de transmissão-assimilação um posicionamento político do educando (e do educador).

Depreende-se da afirmação supracitada que ao assumir uma postura de conformação, sem se permitir a crítica, contribui-se com a manutenção do quadro social, tal como o conhecemos. Contraditório, desigual e, por vezes, explicitamente injusto. É na contraposição a este modelo de sociedade, que deve estar o trabalho do professor, uma vez que faz parte da sua atividade principal a identificação e a mediação dos conhecimentos científicos que serão disponibilizados à criança visando à indissociabilidade no seu trabalho pedagógico do conteúdo com a forma, categorias essas que se embasam na dialética materialista. A forma sozinha se configura como um ato tecnicista e formal, já o conteúdo

com a forma se embasa na relação dialética em que não se separam. Mészáros (2007, p.198), pressupõe entre outros aspectos que é “[...] necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” Mas o que significa romper com essa lógica? O autor evidencia que a educação voltada para a socialização do saber culto, erudito, não é compatível com a interferência, ou a subserviência à lógica de mercado, visto que pode limitá-la, tornando precário o acesso ao conhecimento mais elaborado.

A questão apresentada por Mészáros (2007) vai ao encontro da ideia de Duarte (2016, p.14), o qual comenta que “As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista.” Essas perspectivas são disseminadas na escola e configuram um modelo de educação baseado na competitividade e no progresso individual. Adverte-se que, uma formação com essas características não apresenta como objetivo ressaltar a relevância do social e a interdependência entre os seres e a natureza. Nesse sentido, Duarte (2016, p.14) explica que

[...] a radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos.

Com base nessa afirmação do autor, compreende-se que a mola propulsora do desenvolvimento são as necessidades humanas, entretanto, apenas uma pequena parcela terá acesso à riqueza material e espiritual, em outras palavras, somente aqueles que forem detentores de poder econômico, e tiverem condições materiais, poderão desfrutá-las. Os demais, embora participem de sua produção, por meio do trabalho, não compartilham de suas benesses. Por tais razões, muitos permanecem inclusive sem atendimento às suas necessidades básicas, ora pelo desemprego, ora pelo subemprego. Dessa forma, pressupõe-se que isso também ocorre com as necessidades educacionais dessa parcela da população.

Sabe-se que, nem todos, apesar de estarem inseridos na escola, têm acesso ao conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade. Compreende-se que isso decorre principalmente da coexistência de perspectivas com projetos ideológicos diferenciados de formação. Dentre essas concepções, encontram-se as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica da educação. (SAVIANI, 2011).

Às teorias críticas “[...] impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-

reprodutivistas), [...]”, conforme preconiza Saviani (2008, p.25, grifos do autor). Em outras palavras, esse corpo teórico apresenta uma perspectiva de vislumbrar a escola como coadjuvante na solução dos problemas sociais.

Destaca-se entre essas concepções pedagógicas, a que vislumbra a educação como uma possibilidade de “[...] acessar o mundo real, de fazer da educação/escola um instrumento de conhecimento e de apropriação do mundo e, conseqüentemente, um instrumento de luta e de transformação social.” (ORSO, 2017, p.161). É importante vincular esses pressupostos às contradições potencializadas pelo capitalismo e a necessidade de superá-las.

Tal concepção compõe o corpo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo precursor é o professor Dermeval Saviani. Sobre isso, o autor afirma que percebeu uma lacuna na pedagogia que se articulasse com os ideais de transformação da sociedade. De acordo com Duarte (2016, p.21), essa perspectiva teórica assumiu o desafio de “[...] se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos [...]”. No que tange aos seus pressupostos, estes coadunam com a Teoria Histórico-Cultural, pois ambas fundamentam-se na base no Materialismo Histórico Dialético.

As supramencionadas correntes teóricas são adotadas em alguns estados e municípios, e vêm na contramão de algumas concepções que objetivam o esvaziamento da escola daquilo que lhe é próprio, ou seja, da socialização do conhecimento científico. Enfatizando a relevância da educação oferecida na escola, Duarte (2016, p.14), reitera que “A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos.” Do contrário, estes permanecerão estagnados no nível do conhecimento prático, do cotidiano, do senso comum.

Nesse sentido, a escola é uma das instituições que corrobora para a transformação da sociedade, obviamente, dentro das possibilidades delimitadas por seu espaço de ação e “[...] fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, [...], torna-se promissora no atendimento às necessidades educacionais dos filhos das classes trabalhadoras.” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.3).

Depreende-se dessas discussões a relevância de socializar o conhecimento com o intuito de possibilitar seu acesso a todos, pois parte-se da premissa de que essa é “[...] uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos”, em outras palavras é pelo trabalho educativo, que o homem aprende a ser humano. (DUARTE, 2016, p.33).

Assim, no cenário complexo e desafiador que se encontra a Educação brasileira atualmente, exige-se do professor além da síntese dos conhecimentos científicos, uma postura alicerçada na ciência frente aos conteúdos e formas essenciais à formação humana do educando que está sob sua responsabilidade. Precipuamente na Educação Infantil, constitui-se basilar proporcionar à criança o que há de mais elaborado na cultura e que, de acordo com suas especificidades, ela é capaz de aprender.

2.2 O método da economia política: um exemplo para elaboração de análises da prática educativa

Marx em seus estudos acerca da sociedade civil burguesa empregou um método de investigação baseado no Materialismo Histórico Dialético, que compreende e explica as determinações que o capital exerce na sociedade, oferecendo respostas aos problemas atuais. Tal concepção procura apreender as bases reais de desenvolvimento. Marx e Engels, no livro “A Ideologia Alemã”, a respeito das circunstâncias ideais para elaboração de sua teoria social, estabeleceram que,

As condições preliminares das quais partimos não são bases arbitrárias, não são dogmas: são as bases reais de que não nos podemos abstrair senão na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, aquelas que já encontram à sua espera e aquelas que surgem com a sua própria ação (MARX; ENGELS, 1965, p.14).

Essa abordagem é concebida então como uma relação de interdependência entre o modo de produção capitalista e as condições materiais de vida dos indivíduos dessa sociedade. Nesse sentido, ela não parte de reflexões religiosas ou ilusórias, mas pautadas em bases materiais. Malagodi (1988, p.26), interpreta e comenta essa questão. Do seu ponto de vista, o referido método apoia-se

[...] na explicação nas ‘relações materiais de vida’, isto é, nas relações diretamente ligadas aos interesses, vantagens e necessidades materiais dos indivíduos e dos grupos sociais. Esses ‘interesses materiais’ constituem os fatores que explicam o movimento social como um todo, porque estão na base das decisões jurídicas, políticas, culturais etc.

Destarte, esta afirmativa ganha ainda maior relevância dadas às características de uma sociedade fundada no modo de produção capitalista. Nesse contexto, é concebível considerar o método substancialmente atual e pertinente a esta pesquisa. Sob esse aspecto, Netto (2011), traz informações necessárias à sua compreensão, para o autor, o referido

enfoque resultou de amplos estudos de Marx acerca do seu objeto de pesquisa, em que não há uma prescrição para sua utilização em outras investigações, levando-se em conta que cada objeto a ser estudado apresenta suas peculiaridades. Dessa forma, é lícito afirmar

[...] que o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p.52).

Sendo assim, na perspectiva de Marx, o pesquisador, em contato com o seu objeto, ao pormenorizá-lo, ou seja, extraíndo dele “[...] as suas múltiplas determinações”, tornará possível a sua análise (NETTO, 2011, p.53). Sobre essas bases, o referido filósofo iniciou seus estudos, outrossim para aprofundar a compilação elaborada pelos clássicos da Economia Política da época, examinou minuciosamente as relações de produção e consumo que permeiam o modo de produção capitalista e teceu um de seus trabalhos que se configurou em uma “Crítica à economia Política.”

Nesse sentido, para melhor compreensão do leitor, recorreu-se a Netto e Braz (2006, p.15-16), que definem Economia Política como um “[...] corpo teórico voltado para a explicação e a compreensão da vida social” e que apresenta como objeto de estudo as “questões ligadas diretamente a interesses materiais (econômicos e sociais).” Conforme esses autores, esse campo do conhecimento “[...] está na base da teoria social de Marx: a sua crítica é um dos suportes da teoria social marxiana.” Sendo assim, entende-se que Marx não fez a crítica pela crítica, mas intencionou avançar na compreensão da dinâmica social. Em outras palavras, ele não negou a elaboração teórica dos economistas clássicos, todavia, procurou superar suas limitações e incoerências. (NETTO; BRAZ, 2006).

Diante do exposto, afirma-se que Marx, em sua investigação sobre o capital, partiu das categorias mais simples, pois identificou que havia equívocos em analisar algumas generalizações. Para tanto, “[...] *historicizou* as categorias manejadas pelos *clássicos*, [...]”; e pôde fazê-lo porque empregou na sua análise um *método novo* (o método *crítico-dialético*, conhecido como *materialismo histórico*).” (NETTO; BRAZ, 2006, p.25, grifos dos autores). Com o intuito de ilustrar o excerto, destaca-se que para o materialista,

[...], como o mundo é dado na atividade prática, suas leis e suas categorias são imanentes e sua descoberta é resultado de uma análise e não de uma construção sintética. A origem não pode ter mais do que um valor *metodológico*. O pensamento humano começa a partir da ação no real,

vem após longos esforços para conceitos gerais, dos quais o conteúdo mais simples, o mais despojado, o mais elucidado, o mais abstrato em uma palavra, é o de ser. De lá, o pensamento retorna à realidade (LEFEBVRE; GUTERMAN, 1975, p.50, tradução nossa, grifo do original).

Tal como foi assinalado pelo autor, parte-se das categorias reais para elaboração dos conceitos que elucidarão a realidade. Nas palavras de Kopnin (1972), Materialismo Histórico e Materialismo Dialético¹ não são duas partes autônomas, embora às vezes seja possível encontrar na literatura de forma separada. Do seu ponto de vista, sem a dimensão histórica, o Materialismo Dialético não alcançaria a resolução dos dilemas sociais.

Algumas considerações são tecidas por Cheptulin (1982, p.1), que assevera que o método vai além do estudo “[...] das formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade”, uma vez que, empenha-se em explicar a forma com que o concreto reverbera na consciência do homem. Para materializar essa tarefa, faz-se necessária a investigação articulada da ciência e das atividades práticas da humanidade em seu conjunto. Sobre esse aspecto, recorreu-se a explicação de Kopnin, (1972, p.163):

O materialismo dialético não concebe o seu desenvolvimento sem a sintetização dos dados científicos sobre a natureza e a sociedade, não desliga o seu conhecimento do científico mas o introduz neste. Por isso é um momento essencial para ele a união com distintas esferas do conhecimento. Neste caso, o materialismo dialético conserva o seu objeto, diferente do objeto dos ramos especiais do conhecimento. Esse objeto é o estudo das leis gerais do movimento dos fenômenos do mundo objetivo, para cujo descobrimento é insuficiente a experiência e os dados de uma esfera única qualquer do conhecimento científico, mas é indispensável um conjunto de toda a experiência do conhecimento e da atividade prática do homem.

Assim, compreende-se que recorrer a esse método, implica em considerar as diferentes dimensões que envolvem os fenômenos, integrando a maneira de pensar sobre eles às leis que os movimentam objetivamente (KOPNIN, 1972). Segundo a concepção de Kopnin (1972, p.166-167), a peculiaridade da teoria dialético-materialista “[...] reside justamente em que ela cria leis e categorias que são simultaneamente formas tanto do ser como do conhecimento”, ou seja, promove a união das referidas leis e “[...] leva-as à identidade, à coincidência.” Portanto, enfatizamos a inter-relação entre os aspectos da realidade, que dizem respeito ao ser, ao conhecimento e as suas ações na realidade concreta. Lefebvre (1991), no que tange a uma definição cabível do método do Materialismo Histórico Dialético, define-o,

¹ “[...] é aquilo que pertence ao processo autônomo e absoluto da realidade”. (PINTO, 1985, p.185)

[...] não pela afirmação de uma matéria, mas pela anterioridade do ser em relação à consciência, o que implica a anterioridade da natureza em relação ao espírito; do corpo em relação à consciência; do conteúdo em relação à forma. Quanto a essa relação, em si mesma, não é posta nem determinada pela fórmula filosófica geral; é estabelecida pelo conhecimento científico; tão somente as pesquisas fisiológicas, psicológicas, pedagógicas, etc., podem determinar concretamente a consciência de um ser humano com seu organismo (LEFEBVRE, 1991, p.252-253).

Desse modo, é lícito afirmar que a principal referência a partir da qual se implica analisar o ser humano, é a sua vida material, em que não é possível compreendê-lo desvinculado de suas relações materiais.

Para prosseguir nessa discussão, com o objetivo de exemplificar a aplicação do método do Materialismo Histórico Dialético, buscamos em Marx e Engels a experiência de que, ao analisar economicamente um país, na visão da Economia Política, iniciando pela população como um elemento concreto do real, comete-se um equívoco. Como essa informação representa uma abstração, os elementos que a envolvem seriam desconsiderados, bem como as contradições que não são captadas à observação superficial. Nas palavras de Marx e Engels (1965, p.129),

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a este ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Nessa perspectiva, a referida abordagem para a investigação da realidade, parte de indivíduos reais e de sua vida prática e não de teorizações. Essas palavras traduzem que “A especulação termina na vida real, onde começa, portanto a ciência real, positiva: a representação da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens.” (MARX; ENGELS, 1965, p.22).

Por conseguinte, para compreensão do processo de desenvolvimento do homem, histórica e materialmente, a referida abordagem não se baseia em silogismos, mas na dinâmica do ser social em seus contextos reais. Como caracteriza Malagodi (1988, p.52), o real concreto “[...] não é de modo nenhum o produto do conceito que se pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos.”

Uma vez que a realidade não é apreendida a partir do que, inicialmente e de forma superficial se observa a respeito dela, pela dimensão da intuição², mas é pautada pela análise pormenorizada dos conceitos abstratos e após essa etapa, recomposta pelo caminho inverso, originando um conhecimento concreto com múltiplas determinações. (MALAGODI, 1988).

Exatamente nessa linha de pensamento, Netto (2011) destaca a relevância de superar o que é vislumbrado pela aparência, pois esta representa apenas uma fração do objeto, e, permanecer nessa dimensão de análise se constitui em um embaraço para compreensão de sua essência. Para ilustrar essas afirmações, Kosik (1976, p.17) em seus estudos acerca da dialética evidencia a seguinte citação de Marx, “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.”

Como contributo para o esclarecimento dessa questão, Marx e Engels (1965, p.22), afirmam que não partiram do que “[...] os homens dizem, imaginam, concebem, nem do que são nas palavras, pensamento, imaginação e concepção de outros, para chegar em seguida aos homens de carne e osso [...]”, eles partiram do próprio homem inserido em seu contexto de vida real. Salientam ainda que embora haja uma ilusão de autonomia, todos os outros aspectos de sua vida pautam-se na vida material.

Partindo dessas premissas gerais evidencia-se que tal concepção se configura em um método relevante para análises da prática, sobretudo porque tem como intuito delinear o funcionamento, ou seja, a dinâmica social, contribuindo para sua compreensão, na medida em que “Suas bases são os homens, não isolados e imobilizados de qualquer modo pela imaginação, mas em seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas e, empiricamente visível.” (MARX; ENGELS, 1965, p.22).

Assim, considera-se o método do Materialismo Histórico Dialético o mais adequado para esta investigação, uma vez que poderá contribuir para a compreensão da dinâmica da Educação Infantil, na medida em que o olhar está para as crianças em seu processo de aprendizado e desenvolvimento e nas condições em que esse fenômeno se desenrola.

2.3 As categorias conteúdo e forma no pensamento marxista para a compreensão do trabalho pedagógico

O item anterior dedicou-se, em especial, à explicação do método do Materialismo Histórico Dialético. Em articulação com o explicitado, intenta-se a partir daqui desvelar

² Na filosofia refere-se ao conhecimento imediato (LEFEBVRE, 1991).

aspectos essenciais da dialética, especialmente sobre as categorias: história, trabalho, contradição, totalidade, mediação, conteúdo e forma. Recorrem a esta abordagem adeptos de uma perspectiva materialista do mundo na qual se considera que a produção do conhecimento decorre da dialética entre o sujeito e o objeto, e que ambos pertencem ao contexto real e sócio histórico. (GAMBOA, 2013).

Com a finalidade de apresentar uma sucinta contextualização histórica, elucida-se que a dialética originou-se na Grécia Antiga e fora fundada por Heráclito em torno de 540-480 A.C. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Em determinado período, os filósofos compreendiam-na como a arte do diálogo, sendo mais tarde elevada ao nível da arte de argumentar, clarificando os conceitos implicados na defesa de uma tese. Todavia, pode ser definida como a forma de apreender o movimento social, real, contraditório e em constante transformação. (KONDER, 1984).

Imperioso se faz ressaltar que a referida lógica percorreu um longo caminho até a concepção da dialética de Hegel, entretanto, é a partir dela que serão estabelecidas as relações com a teoria que se engendrou em Marx. De acordo com a interpretação de Gamboa (2012, p.34-35), Marx apresenta a dialética como um processo de,

[...] construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética, é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real.

Nesse sentido, a filosofia apresenta subsídios para apropriação desse conhecimento, na medida em que oferece “[...] um sistema global de ideias sobre a realidade ambiente.” Fazem parte desse sistema, as categorias, bem como as leis da dialética, que consistem nas formas de interpretação da dinâmica da realidade e da evolução do conhecimento. Com base nessas afirmações, as categorias e leis da dialética, constituem-se na “[...] essência do materialismo dialético.” (CHEPTULIN, 1982, p.1).

Gamboa (2013) afirma que, na perspectiva crítico-dialética, conhecer a realidade deixa evidentes as contradições e as misérias inerentes ao período em que se encontra a evolução humana. Nesse sentido é possível perceber com mais clareza situações opressoras e alienantes vividas pelo homem; isso tende a contribuir para o raciocínio crítico e as

possibilidades de transformação desses cenários, principalmente por meio de práticas emancipadoras (práxis).

Em obra elaborada por Cheptulin (1982, p.3), evidencia-se que quando o ser humano apropria-se das categorias e leis dialéticas, desenvolve-se cognitivamente, ampliando a faculdade do raciocínio. Nesse sentido, estudá-las colabora com a elevação da cultura humana, uma vez que estas amplificam as possibilidades de compreensão da realidade das coisas, dos fatos e dos fenômenos. Sobre esse ponto é interessante notar que tais leis e categorias se revelam como “[...] princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade.” Portanto, faz-se necessário compreendê-las em seus pormenores.

Para isso evocamos Konder (1984, p.58, grifo do autor), que traz elementos teóricos que elucidam as três leis³ gerais da dialética. Estas, por sua vez, se constituem comuns à natureza e à humanidade. Deve-se o mérito de sua sistematização a Engels, que o fez com auxílio de Marx subsidiado por seus manuscritos no período que antecedeu sua morte. São elas essencialmente: “[...] lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); lei da interpenetração dos contrários e lei da negação da negação.”

No que diz respeito à lei da passagem da quantidade⁴ à qualidade⁵, pode ser esclarecida da seguinte maneira, primeiramente afirma-se que as mudanças quantitativas são mais sutis e quando se estabelecem geram poucas contradições que são menosprezadas pelos interessados na manutenção de uma condição. Quando fracassam nessa tentativa instaura-se um desequilíbrio, equalizado por mudanças qualitativas, em que supera-se então a situação contraditória. Entretanto, esse novo quadro não apresenta as mesmas, mas logo surgem outras contradições. No intuito de exemplificar, se toma por base as contradições inerentes ao capitalismo, observa-se que estas têm vindo à tona e serão refutadas até o momento de sua superação por uma mudança qualitativa. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Outro ensinamento dos referidos teóricos, elucidada a lei da interpenetração dos contrários. Em uma relação de interdependência, eles se explicam, bem como se completam. Nessa perspectiva, tudo pode ser explicado com base em seu oposto. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Buscou-se em Cheptulin (1982), formas para demonstrar a

³ “A lei é unicamente uma ligação necessária geral, isto é, uma ligação própria a vários fenômenos” (CHEPTULIN, 1982, p.253)

⁴ “[...] conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza” (CHEPTULIN, 1982, p.208).

⁵ “[...] conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa, o que ela é” (CHEPTULIN, 1982, p.208).

referida lei, ou seja, a burguesia pode ser explicada pelo proletariado e os escravos, por seus donos. Seu caráter oposto decorre da natureza incompatível dos seus interesses.

Ainda de acordo com Cheptulin (1982, p.329), a lei da negação⁶ da negação pode ser interpretada como “[...] uma evolução que parece reproduzir os estágios já conhecidos, mas sob outra forma, em um grau mais elevado”, Lenin (apud Cheptulin 1982), descreveu-a dessa forma em obra que produziu sobre Marx. A fim de proporcionar outras inferências acerca dessa lei, julgou-se relevante citar o autor na íntegra, em mais uma contribuição para apropriação dessa lei.

No curso da negação dialética de algumas coisas, por outras, observamos não somente a passagem das formações materiais tendo um conteúdo menos rico, para as formações materiais que possuem um conteúdo cada vez mais rico, mas igualmente uma volta para trás, a repetição do que já foi transporto, sobre uma base nova. A volta aparente ao antigo, não é um fenômeno contingente, mas uma lei universal necessária do desenvolvimento. Essa volta é determinada pelo fato de que no processo da negação de certas formações materiais ou estados qualitativos por outros efetua-se a passagem dos fenômenos (qualidades, traços, aspectos, propriedades) não somente para um estado diferente, mais elevado (mais perfeito), mas também em seu contrário (CHEPTULIN, 1982, p.329, grifos do autor).

Depreende-se dessas afirmações que quando o referido autor sugere que um fenômeno apresenta possibilidades de se transformar em determinadas situações, é plausível a interpretação de que há possibilidades de superar as contradições. Sobre isso, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p.85) afirmam que a terceira lei “[...] trata, explicitamente, da contradição e da superação.” Para complementar as informações, ainda na perspectiva desses autores, é possível explicar essa lei pelos elementos: tese (ponto de partida, afirmativa positiva), antítese (anti-tese ou contradição) e síntese (sin-tese – negação da tese e da antítese, gerando uma nova afirmação). Na verdade, as relações dialéticas envolvem sempre esses três aspectos.

O que significa dizer que “Como a síntese é uma superação (negação simultânea) da tese e da antítese, ela pode expressar algo completamente distinto dos termos da relação.” É citado o exemplo do filho, que pode carregar características da mãe e do pai, entretanto é outro ser que pode apresentar outras particularidades distintas dos pais. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.85, grifo dos autores).

⁶ “[...] a negação nada mais é do que a transformação de uma formação material ou de um estado qualitativo em outros” (CHEPTULIN, 1982, p.333).

O que concerne destacar a partir do que foi estudado sobre as leis da dialética é que estas são aplicadas em correlação com as categorias que envolvem os aspectos da realidade objetiva, prática e concreta, e, sobre esse aspecto, assinala-se que o pesquisador elencará as (categorias) que se relacionarem à investigação do seu objeto. Outro ponto importante merece atenção, de acordo com Cheptulin (1982), é dessas três leis fundamentais que se derivam outras.

Nesse sentido, Kopnin (1972, p.186) ensina que as categorias constituem-se em um “[...] dispositivo lógico do pensamento teórico-científico, que serve de meio de síntese, de criação de novas teorias, de movimento de um conceito ao novo, que concebe o objeto de maneira mais profunda.” Dessa forma, é desejável que se apresentem como flexíveis, pois, do contrário, comprometeriam o movimento dialético e o potencial criativo do pensamento. Ademais precisam ser claras em seus objetivos, bem como combinar a objetividade da produção científica com possibilidades de transformação social (KOPNIN, 1972).

É importante frisar que categorias e leis apresentam aspectos em comum, entretanto, constatam-se diferenças relevantes que merecem destaque. As referidas leis “[...] refletem as ligações e as relações universais”, e as categorias apresentam-se mais completas, posto que, some-se a isso, expressam “[...] as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva.” De outro modo, as leis podem também ser concebidas como “juízos” e as categorias como “forma particular de conceitos.” (CHEPTULIN, 1982, p.345). Para melhor esclarecer essas afirmações, recorreu-se à demonstração do referido autor.

Por exemplo, a lei da passagem das mudanças quantitativas reflete simplesmente a correlação da quantidade e da qualidade; as categorias de qualidade e de quantidade, incluindo essa lei, refletem igualmente os aspectos que constituem a qualidade e a quantidade e a ligação de uma característica qualitativa ou quantitativa com uma outra (CHEPTULIN, 1982, p.345).

A partir do exposto, propõe-se examinar algumas das categorias⁷ fundantes da dialética, no sentido de clarificar ainda mais a compreensão do leitor. Alguns dos autores que compõe a base desta pesquisa restringem seu estudo a algumas categorias, outros apresentam uma análise mais ampliada. No caso de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), estes citam as categorias: movimento, totalidade, contradição, superação e acrescentam a mediação, que na sua visão, auxiliam no entendimento da Ontologia do ser social. Todavia, convém destacar

⁷ Podem ser definidas como conceitos gerais que explicam “[...] qualquer relação, dinâmica, situação ou contexto da realidade” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.88).

que de acordo com o Marxismo, há outras categorias de análise. Nesta pesquisa, por exemplo, estão presentes as categorias: história, trabalho, contradição, totalidade, mediação e mais especificamente conteúdo e forma, que estarão presentes na análise dos dados de forma mais explícita.

Para desvelar a categoria movimento, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), dissertam que se refere às viabilidades de transmutação, ou seja, nada é perene. O mundo está em constante transformação. Nesse sentido, essa categoria imbrica-se com todas as leis da dialética. Do ponto de vista dos autores, essa categoria é extremamente relevante quando se trata da educação, especificamente no tocante à aula, que se configura incontestavelmente em um processo de movimento dialético.

Ainda na perspectiva desses autores, no que tange à categoria da totalidade, esta pode explicar-se pelo exemplo: o todo e as partes negam-se, pois o todo não admite que suas partes coexistam autonomamente, e as partes afirmam-se, quando separadas do todo original, como um todo, e o são, ainda que menos complexos. Entenda-se que “Na lógica dialética, o *todo* e as *partes* não são fixos, estão em movimento. Eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.91, grifos dos autores). Acerca da categoria da contradição, Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) destacam que esta se apresenta como a negação entre dois elementos contrários, e dessa forma, a tensão estabelecida nessa relação faz emergir uma contradição, a qual deve ser superada.

Quanto à categoria mediação, para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), é entendida como o movimento de superação do imediato pelo mediato. Nesse contexto, considera-se o imediato como o percebido no momento presente, o natural, e o mediato como sendo o seu oposto, ou seja, aquilo que é elaborado pelo homem e que permite superar o natural. Esta categoria é atribuída ao ser social, e na sua possibilidade de constituir-se em seu meio natural, conhecendo-o e adaptando-o às suas necessidades, bem como, a relacionar-se com o seu grupo.

Sobre esse aspecto, das categorias, ressalta-se que na construção de sua teoria sócio econômica, Marx baseou-se em três essenciais, ou nucleares: a totalidade; a contradição e a mediação. Em seu entendimento “[...] as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção.” (NETTO, 2011, p.49). Em vista disso, infere-se que é basilar analisá-las em relação ao momento histórico correspondente à pesquisa, mesmo sendo relevante conhecer sua gênese. Assim, afirma-se que,

[...] as condições da gênese histórica não determinam o ulterior desenvolvimento de uma categoria. Por isso mesmo, o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual) (NETTO, 2011, p.49, grifos do autor).

Isto posto, salienta-se que é no contexto histórico da realidade investigada pelo pesquisador, que essas categorias vão se desmembrar em outras cada vez menos complexas, compondo a análise detalhada da totalidade concreta. Para esclarecer a que se refere cada uma dessas categorias, propõe-se perscrutar uma a uma.

Como caracteriza Marx, é possível interpretar as categorias antes expostas em relação com a sociedade burguesa, ou seja, ao examinar uma totalidade concreta nota-se que estão contidas nela outras micro totalidades, ou de menor complexidade. Dessa forma, assevera-se que todas essas totalidades compõem a sociedade burguesa macroscópica. Elas apresentam-se contraditórias, pois do contrário a sociedade burguesa se apresentaria como uma sociedade estática. (NETTO, 2011, p.56-57, grifos do autor). Nesse sentido o autor afirma que,

[...] seu movimento resulta do caráter *contraditório* de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

Diante disso, não há como aplicar um ‘modelo de análise’, pois as categorias, como totalidades menos complexas, variam e se apresentarão no desenvolvimento do estudo ou da investigação. Elas farão parte de um determinado contexto da realidade; por consequência, exibirão suas próprias características e peculiaridades. Certamente que essas totalidades encadeiam-se por mediações, quer dizer que são mediadas, tanto por seu grau de complexidade quanto pelas suas particularidades. (NETTO, 2011).

Sobre isso, afirma Cheptulin (1982, p.137-5), que as categorias podem ser compreendidas “[...] enquanto graus do desenvolvimento da prática social”, podem se formar no percurso em que se desenvolve o conhecimento, isso porque elas espelham as relações do homem entre eles, entre eles e a natureza e ainda suas atividades laborais. Acrescentando-se a isso, o autor afirma que sua natureza relaciona-se “[...] à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência.” O referido teórico apresenta em seu trabalho *A dialética materialista*, as respectivas categorias: qualidade e

quantidade; causa e efeito; necessário e contingente; conteúdo e forma; essência e fenômeno e possibilidade e realidade, entre outras.

Acerca das referidas categorias, examinar-se-á, conteúdo e forma, por relacionarem-se ao objeto de estudo desta investigação. Conforme Cheptulin (1982, p.265, grifo do autor), na perspectiva do método do Materialismo Histórico Dialético, que buscou superar os conceitos até então estabelecidos por considerá-los incompletos, explicita-se como característica da categoria conteúdo,

[...] refletir o conjunto dos processos próprios à coisa. Uma parte dentre eles é concernente ao domínio interior e a outra parte ao domínio exterior. Por exemplo, no conteúdo desse ou daquele organismo vivo entram não apenas os processos que se desenrolam no interior do organismo, mas também todo o comportamento do organismo, todas as ações que ele produz em resposta aos fatores exteriores correspondentes. O conteúdo do homem, na qualidade de ser social, será constituído não somente pelos processos que se desenvolvem nele, como sujeito, mas também por aqueles (e essencialmente por estes) que estão ligados à ação finalista sobre o mundo exterior e à sua interação com outros homens. O conteúdo desse ou daquele objeto é formado não somente pelas interações que existem entre os elementos e os aspectos que o constituem, mas também pelas ações que ele exerce sobre os outros objetos ao seu redor.

Dessa forma, o conteúdo não existe independentemente das suas relações e interações com o seu entorno, ao contrário, sua própria constituição está intrinsecamente associada a essa inter-relação. Conforme Cheptulin (1982, p.265), quanto à forma, sua particularidade se expressa em, “[...] refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior”, pois para esse autor, ela refere-se aos mecanismos internos e externos da coisa, e permeia tanto seu interior como seu exterior. Para Lefebvre (1968), conteúdo e forma estão intrinsecamente relacionados ao conceito de práxis, pois, se

[...] toda *práxis* é conteúdo, esse conteúdo cria formas; ele só é conteúdo devido à forma, que nasce de suas contradições, que as resolve geralmente de maneira imperfeita e se volta para o conteúdo a fim de impor-lhe uma coerência. Por isso mesmo, toda sociedade é criadora de formas (LEFEBVRE, 1968, p.32, grifo do autor).

Apresenta-se imprescindível, diante do exposto até aqui, que vislumbre-se a articulação dos conceitos discutidos com a dimensão educativa, ou seja, de que forma essas leis e categorias relacionam-se com a educação? Ou com o trabalho educativo? O método do Materialismo Histórico Dialético cabe em investigações no campo educacional?

Ainda que a educação não tenha sido o objeto das investigações de Marx, como teórico que dedicou seus estudos acerca das determinações do capital na rede de inter-relações com os aspectos sociais, é lícito aplicar seus conhecimentos para investigações nessa área, visto que é permeada pelas ideologias desse modo de produção. Para os estudiosos de Marx, a partir de suas publicações é possível pensar em uma teoria pedagógica que coadune com os anseios de transformação do panorama que se instalou na educação. É possível encontrar contradições que são passíveis de superação. Cumpre-se ressaltar que não se imagina ingenuamente um salto qualitativo imediato, entretanto acredita-se factível colocar o conhecimento científico em favor do desenvolvimento do ser humano, de oportunizar ao menos seu acesso e sua socialização pelos indivíduos que passam durante anos pelo processo de escolarização.

2.4 Educação Infantil: formação para alienação ou humanização?

No presente item intenta-se perscrutar ‘o’ ou ‘os’ impulsores, que levam à concepção da educação como aporte para abstrair ou contribuir com o indivíduo, no que tange à viabilidade de constituir-se como ser social. Sobretudo, porque se supõe que sua incumbência seja exatamente a de oportunizar a apropriação de aspectos caracterizantes da humanidade.

Do ponto de vista de Marino Filho (2014, p.57), “A atual forma de organização do processo escolar, em consonância com os interesses da sociedade capitalista, fundada no liberalismo, [...]” e voltada para formar indivíduos úteis ao mercado, apresenta-se antagônica à ideia de uma educação para formação omnilateral do homem.

O prefixo omni, utilizado por Marx remete a ideia do todo, do homem total. Ou, dito de outro modo,

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos de sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o

acionamento da efetividade humana [...] (MARX, 2004, p.108, grifo do autor).

Sobre esse aspecto, afirma-se que a divisão social do trabalho ocasionou a formação unilateral do homem, pois se fragmenta o conhecimento conforme as necessidades do posto que ocupará na cadeia produtiva. Nessa perspectiva, quando se subtrai do homem a possibilidade de desenvolver-se em sua plenitude, bem como, restringe-se a oferta de conhecimento ao absolutamente necessário, para que ele ocupe um lugar no mercado de trabalho, impedindo-o de ter acesso ao que é mais desenvolvido em termos de cultura e tecnologia, retira-se dele a oportunidade de tornar-se integralmente humano.

Na tentativa de contribuir para a compreensão da educação como instância formativa de humanidade, objetivando a emancipação humana, houve a precaução de analisar e referenciar pesquisas de autores que comungam desse pensamento. Conforme encontrado em Netto (2012, p.71, grifos do autor),

Só quando o homem individual real retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais -, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou suas forças próprias como *forças sociais*, e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana.

Ao prosseguir nessa linha de raciocínio, quando o referido autor, afirma que a emancipação humana consuma-se quando as forças individuais já não se separam das forças sociais e políticas, é possível inferir que a estreita relação do indivíduo com o grupo, por meio do trabalho, é que potencializa neste a possibilidade de emancipar-se enquanto ser humano.

É nessa direção que se conduz o esclarecimento da categoria ‘trabalho’. Desde os primórdios da vida humana, o homem necessitou modificar constantemente a natureza para satisfazer as suas necessidades materiais. Os primeiros indivíduos nasceram em condições naturais, desprovidos de quaisquer conhecimentos, instrumentos ou ferramentas para mediar essa relação. Nesse contexto, o homem se viu obrigado a intervir na natureza para garantir sua sobrevivência, essas interferências premeditadas configuram-se no que hoje denominamos ‘trabalho’. Assim, compreende-se que,

O Homem Total não existe de forma prévia, metafisicamente. É conquistado pela Práxis que adapta a natureza às necessidades do homem e, por uma ação recíproca incessante, cria novas necessidades que enriquecem a natureza humana. O homem desenvolve-se ao encontrar a solução dos problemas colocados por sua própria atividade viva e prática, criando novas obras

incessantes, passando pelos incidentes de uma evolução complexa e não linear interrompida por revoluções, regressões parciais ou aparentes, estagnação e avanços (LEFEBVRE; GUTERMAN, 1975, p.57, tradução nossa).

A partir disso, pode-se afirmar que o que impulsionou o seu desenvolvimento fora a necessidade do conhecimento (trabalho intelectual) para a manutenção da vida. Nesse sentido, “Cada atividade de trabalho surge como uma solução que visa responder àquela necessidade que a desencadeou.” (LUKÁCS, 2004, p.39, tradução nossa). Seguramente, em face dessas necessidades tornarem-se cada vez mais complexas, o homem mobiliza todos os seus recursos intelectuais e criativos no intuito de satisfazê-las. Essa complexificação ocorre porque o homem transmuta-se nessa relação mediada com a natureza, ou seja,

O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação **prática**), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de *salto* que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social** (NETTO; BRAZ, 2006, p.34, grifos dos autores).

Nos dias atuais, não é diferente. Incontestavelmente nascemos em um mundo cultural no qual não precisamos mais descobrir a roda, nem o fogo, bem como tantas outras coisas. Todavia, estamos em constante transformação e isso implica na premência do trabalho. Não obstante, esse trabalho ao qual nos referimos, nem sempre pode ser compreendido de maneira dignificante, pois, na ótica do capital, este se apresenta de forma perversa ao homem, enquanto circunscreve-se à dimensão da venda de sua força de trabalho, como se fosse uma mercadoria, tal qual na sociedade criticada por Marx e Engels.

Sobre esse aspecto, Lukács (2004), elucida que o sentido do trabalho excede a relação biológica com a natureza, bem como supera-a, ou estende-se para além disso. Melhor dizendo, representa uma força que envolve a dimensão criadora do homem, que planeja antecipadamente (no campo do pensamento) o trabalho a ser realizado. A partir disso afirma-se que “[...] o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito.” (NETTO; BRAZ, 2006, p.32, grifo dos autores).

Nesse sentido, no modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho corrompe-o. Assim, o trabalhador muitas vezes realiza um trabalho que não estabelece

nenhuma relação com ele, e sem uma finalidade por este pré-concebida. Isso representa para o homem um estranhamento quanto ao fruto do seu trabalho (alienação). Nesse entendimento,

[...] o trabalho representa um movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua (NETTO; BRAZ, 2006, p.32, grifo dos autores).

Assim, quando se dissociam esses dois planos não se realiza a objetivação do sujeito. Marx (2004, p.80) chama atenção sobre esse aspecto do estranhamento, que compreende como consequência direta do que denomina “sistema do dinheiro.” Na sua perspectiva, o homem é equitativamente menosprezado à medida que produz cada vez mais objetos, que são superestimados. Nesse sentido, ele se converte em uma mercadoria banal e desprestigiada, visto que, produz e é produzido reciprocamente tal qual essa categoria (mercadoria). Assim, com efeito, o trabalhador, produzindo riqueza para o dono dos meios de produção, degrada a si mesmo, possui cada vez menos e permanece subjogado pelo capitalismo. Sobre isso, é genuíno afirmar que,

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2004, p.80-81, grifo do autor).

Precisamente por isso, o trabalho desvincula-se da vida do homem, enquanto atividade humanizadora, uma vez que, adormece e inibe suas potencialidades criadoras. Esse quadro se estende praticamente por todo o período histórico, que compreende desde o estabelecimento desse modo de produção, até os dias atuais em nossa sociedade. O que não impede que se empreenda um movimento de recuperação das “aspirações humanas” relacionadas ao trabalho (MÉSZÁROS, 2006, p.137). Sobretudo por apresentar-se como a atividade vital para a constituição do ser genérico, há que se pensar,

[...] na superação da alienação precisamente porque é possível opor o caráter social do trabalho à alienante condição histórica da divisão do trabalho. De acordo com Marx, uma vez que a atividade vital deixe de ser regulada com base na propriedade privada e na troca, ela irá adquirir o caráter de atividade

do homem como *ser genérico*. Em outras palavras: o caráter social do trabalho irá manifestar-se diretamente, sem a mediação alienante da divisão do trabalho. Do modo como as coisas estão, porém, a divisão do trabalho torna as condições e os poderes da vida independentes do homem, e faz com que eles o governem (MÉSZÁROS, 2006, p.132, grifo do autor).

Acerca do aludido, reafirma-se a constituição do homem pelo seu exercício laboral, ou seja, o trabalho (intelectual e material). Por consequência, ressalta-se a premência de reconquistá-lo como prática de realização do homem (que permeia a organização social), em contraposição às atividades consideradas como trabalho abstrato (produtor de mais-valia). (MÉSZÁROS, 2006). Quando o exercício do trabalho é mutilado, isto é, quando alguns têm a incumbência de concebê-lo intelectualmente e outros restritamente executá-lo, aliena-se o trabalhador de aspectos constitutivos de sua humanidade. Sobre isso, ilustra-se que na concepção ontológica de Lukács, conforme citado por Organista (2006, p.117),

[...], o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação da necessidade (Lukács, 1981b: p.16). Isso se dá em virtude de que os frutos resultantes da aplicação dos meios têm uma importância maior para o desenvolvimento da humanidade do que a satisfação das necessidades imediatas.

Por essa razão, o trabalho representa uma possibilidade de auto-realização do homem; quando ele mobiliza seus recursos cognitivos para concretização de algo material sente-se, de certa forma, pleno. Parece oportuno articular nesse momento, a discussão sobre o trabalho com a dimensão proposta nesta pesquisa, isto é, a educação. Onde é que ela se articula entre o trabalho, a formação do homem e o contexto social capitalista?

Essa articulação surgiu, pois, de acordo com os autores Netto e Braz (2006, p.31, grifos dos autores), nas exigências impostas pelo trabalho, o qual requer “[...] *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante *aprendizado*; [...]”. Com base nessa premissa, emerge a indispensabilidade do ensino.

Inicialmente esses saberes eram transmitidos pela própria família aos mais jovens, mas, posteriormente junto com a demanda de trabalho, cresceu a necessidade de uma estrutura maior e mais complexa de ensino para as futuras gerações. Pois, “[...] tanto o fim quanto os meios do trabalho põem ao sujeito exigências e impõem a ele condições que vão além das determinações naturais.” (NETTO; BRAZ, 2006, p.33).

Ainda sobre esse aspecto, infere-se que o modelo social tal qual vivencia-se na atualidade, requer constante reprodução. Dessa forma, necessita que as novas gerações

adaptem-se ao quadro social vigente, inculquem essa forma de viver e que de preferência, não se questionem sobre as contradições existentes. Isso representa uma ideologia, mas como propagá-la de forma receptível? Uma das formas encontradas, que além de reproduzir a força de trabalho necessária para manutenção do modo de produção, coexiste como terreno fértil para disseminar ideologias, é a educação. Tanto a que se desenvolve na própria escola, quanto a oferecida em outras instituições sociais. Todas as organizações educativas de uma sociedade estão permeadas pelas suas ideologias dominantes.

Tendo como base esse pano de fundo social, é sabido que a escola é o lugar onde deve ser ensinado um tipo de saber, científico, sistematizado. Nesse sentido, nega-se seu papel como instância para reprodução da mão de obra para o mercado, no qual a oferta de conhecimentos restringe-se ao mínimo necessário para formar um sujeito útil. Neste trabalho concebe-se a escola como instituição de formação omnilateral, emancipadora, que desenvolve as capacidades e habilidades integrais da pessoa humana para agir no mundo, proteger o planeta, bem como as outras formas de vida que coexistem e dividem o espaço cultural onde se desenvolvem.

Nessa perspectiva tende-se a questionar: há espaço para algum tipo de oposição a essa lógica dominante, ou viabilidade para explorar alternativas?

Como resposta a essa pergunta, ainda que represente desafios, acredita-se na possibilidade de desenvolver um trabalho voltado para a formação humana, por meio de uma educação que integre conhecimento científico com metodologias de ensino na perspectiva da mediação dialética, voltada para a realidade e que busque de fato articular o saber com ações práticas no contexto da vida da sociedade.

No contexto atual da Educação Infantil, entre os obstáculos a serem transpostos estão questões que envolvem lacunas na formação inicial do professor; ausência ou insuficiência de formação continuada ou oferta de momentos de formação sem a qualidade necessária; condições adversas de trabalho, salários ínfimos e ecletismo teórico. Outros aspectos vão além dos muros da escola, uma vez que há grande defasagem entre os direitos à Educação de qualidade garantidos por lei e o contexto real vivenciado pelas crianças. Porém, apesar destas adversidades, muitos professores e escolas destacam-se pelo trabalho pedagógico que desenvolvem na Educação Infantil. Isso indica que há caminhos e possibilidades para superação das dificuldades e para ações diferenciadas, na direção do que se almeja da escola como locus de socialização de conhecimentos científicos. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas com o auxílio do método do Materialismo Histórico Dialético

podem contribuir para análises da prática na Educação Infantil e apontar novas possibilidades para o trabalho pedagógico do professor com as crianças pequenas.

A formação do homem, ao iniciar-se na Educação Infantil, requer o trabalho intencional do professor, voltado a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das características próprias do ser humano, apreendidas pelo ensino. Concerne ao professor organizar experiências desenvolvendo que contemplem cuidar, educar e ensinar as crianças pequenas, lembrando que esses três aspectos devem ser articulados na Educação Infantil, objetivando o desenvolvimento integral da criança.

O conhecimento a respeito das categorias dialéticas mediação, conteúdo e forma, clarifica o entendimento do professor quanto a aspectos importantes do trabalho educativo que deve ser desenvolvido na Educação Infantil a fim de contribuir para emancipação humana. Quando se busca superar o caráter assistencialista ainda presente em escolas da infância e que mantém os sujeitos alienados, caminha-se no sentido de superar em alguma medida esta alienação.

No capítulo a seguir discutir-se-á especificamente o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos de idade com base na Teoria Histórico-Cultural.

3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Este capítulo tem como objetivo aprofundar o estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, bem como, das categorias consideradas basilares nessa perspectiva teórica, entre eles a mediação; a internalização; os signos e instrumentos e as zonas de desenvolvimento.

Salienta-se a importância da compreensão do professor no que diz respeito a esses fundamentos, assim como, das correlações estabelecidas entre as suas ações e o desenvolvimento do psiquismo humano. Nesta perspectiva, a qualidade das experiências vivenciadas pelos indivíduos está intrinsecamente relacionada às possibilidades de apropriação dos signos e instrumentos elaborados pela atividade laboral do homem.

Adicionado a isso, este estudo apresenta elementos históricos a respeito da trajetória de Lev Semenovitch Vygotsky⁸, tal como, explicita algumas de suas contribuições para o desenvolvimento dessa concepção psicológica. Em suas produções e elaborações, esse notável psicólogo integra princípios do Materialismo Histórico Dialético de Marx, com o qual coaduna, sobretudo, no tocante à dimensão social da construção da mente.

A compreensão desses fundamentos é fundante para a práxis do professor da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito à periodização do desenvolvimento, ao funcionamento do psiquismo e as formas com que a criança de 0 a 5 anos aprende. Em virtude disso, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural oferecem apoio às suas ações pedagógicas, em bases teóricas que objetivam o desenvolvimento omnilateral do homem com início na mais tenra idade.

Por fim, discute-se acerca do papel do professor da criança na Educação Infantil como elemento fundamental para a mediação dos conhecimentos elaborados e, por conseguinte, para formação de qualidades especificamente humanas nas crianças.

3.1 Origem e considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural

Longe de representar um estudo aprofundado acerca da história da revolução russa (1917), palco do surgimento da Teoria Histórico-Cultural, o intento deste estudo é possibilitar ao leitor o conhecimento essencial para sua compreensão sobre o complexo contexto em que Vygotsky viveu e engendrou sua formulação teórica.

⁸ Encontram-se na literatura diferentes formas de grafar o nome de Vygotsky. Nesta pesquisa optou-se por escrever desse modo, porém manteve-se a forma que outros autores adotaram no caso das citações.

É mister inicialmente relembrar que, embora sejam explorados neste trabalho, principalmente os pressupostos do referido teórico, salientamos que essa teoria não foi elaborada exclusivamente por Vygotsky, porquanto representa uma produção coletiva que integra várias contribuições científicas, dentre elas as expressas por Leontiev e Luria. (TULESKI, 2002).

Cumpre-se desvelar quem foi esse teórico, sobre o qual, debruçamo-nos a investigar. Para tal fim, Luria (1992), Prestes (2010), Silva (2012) e Tuleski (2002), apresentam estudos que permitem vislumbrar seu percurso de existência, bem como, compreender a dimensão de seus contributos teóricos, tanto para psicologia quanto para a pedagogia. De acordo com obras elaboradas pelos referidos autores, em 17 de novembro de 1896, nasceu Lev Semenovitch Vygotsky, na República da Bielorrússia, em uma cidade chamada Orcha. Recebeu a instrução primária em sua casa e frequentou a escola a partir do 6º ano, no ginásio, estudou em uma escola para meninos. Finalizou essa etapa aos 17 anos e a posteriori graduou-se em Direito e Psicologia pela Universidade de Moscou, abandonando temporariamente o curso de Medicina, o qual havia iniciado. Foi professor de psicologia e literatura no período de 1917 a 1924 em Gomel.

Quanto ao cenário político e social da Rússia nessa fase de sua história, apresentava uma situação turbulenta, vivenciando episódios que explicitavam interesses de correntes antagônicas. De um lado os operários articulados com os camponeses em prol de aspirações revolucionárias e de outro o imperialismo do século XIX. Soma-se a isto, a exploração por parte dos latifúndios, a qual gerava insatisfação com as condições de vida da população do campo. Essas razões culminaram na Revolução de 1917. (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009).

Em meio a essas turbulências políticas, simultaneamente os acontecimentos se desenrolaram na vida profissional de Vygotsky. Destaca-se um evento, em especial, que foi sua atuação num congresso na cidade de Leningrado, no ano de 1924, no qual estiveram presentes sumidades da área da psicologia. Uma das questões que chama a atenção é que, logo após sua brilhante apresentação, em que aludiu a respeito da “[...] relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem” (LURIA, 1992, p.43), ele foi convidado para atuar no Instituto de Psicologia de Moscou.

Nesse Instituto, conduziu um grupo de pesquisas que coligiu com Alexander Luria e Alexis Leontiev, e que apresentava como principal e audacioso objetivo, desenvolver uma nova maneira de conceber a psicologia, ou, melhor dizendo, “[...] a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos.” (LURIA, 1992, p.45).

Cabe, aqui, destacar que Luria (1992, p.47) refere-se a Vygotsky como seu “principal teórico marxista”, bem como afirma que os métodos empregados por Marx foram decisivos nas suas elaborações teóricas. Eis uma interpretação da referida influência no pensamento do citado grupo de pesquisa, do qual Vygotsky foi o marco mais importante.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente (LURIA, 1992, p.48).

Essa afirmativa ganha ainda maior relevância quando correlacionada às ressonâncias da conjuntura política em que essas elaborações foram desenvolvidas, porquanto, são conhecidas as consequências funestas das guerras e revoluções para a sociedade. E não poderia ser diferente nesse contexto experimentado por Vygotsky, que procurou articular suas produções científicas a uma proposta que respondesse às dificuldades que permeavam a vida dos homens no cenário social da Rússia pós-revolucionária.

Diante disso, a repercussão das ideias de Marx e Engels, no pensamento de Vygotsky, deu-se principalmente porque esse jovem percebia em suas obras, aproximações com a realidade do seu contexto. Dessa forma, tornaram-se fontes preciosas para as suas próprias produções. Por conseguinte, se mostra nuclear o destaque dos fundamentos que ele adotou para a composição de sua concepção teórica, pautados no método alvitado por Marx e Engels.

Em análise, é nesse importante contexto que Vygotsky depara-se com uma crise na psicologia do começo do século XX, demonstrada como resultado de conflitos entre as abordagens até então existentes. Nesse quadro, era premente um pensamento conciliador no campo do conhecimento em que várias abordagens teóricas convergiam entre si. A este respeito esclarece Tuleski (2002, p.55),

Uma das questões que chama a atenção quando se lêem atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a velha psicologia, postulando uma nova psicologia que fosse capaz de eliminar a dicotomia que foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito.

Valendo-se das contribuições de Tuleski (2002), é possível inferir que, para responder satisfatoriamente às incertezas advindas das abordagens conflitantes, a superação poderia estar atrelada a uma concepção marxista da psicologia, fundada no Materialismo Histórico Dialético. Todavia, as tentativas anteriores de fundar uma abordagem com base nesses pressupostos expressaram embaraços resultantes de erros metodológicos básicos, o que causou problemas ao longo de muito tempo (SHUARE, 1990). Na interpretação de Silva (2012, p.63), foi defendida por Vygotsky,

[...] a necessidade de um princípio unificador em psicologia, ou uma psicologia geral que unifique todas as outras, para cujo processo o método de investigação científica é fundamental. Seria este o lugar a ser ocupado pelo método materialista histórico-dialético na psicologia, ensejando então a construção de uma psicologia marxista, tarefa até então tentada sem sucesso pelos psicólogos russos.

A propósito, reafirma-se que nos anos que o antecederam, outros teóricos da psicologia empreenderam pesquisas no sentido de desenvolver uma psicologia de fundo marxista, os quais não obtiveram sucesso, pois havia lacunas importantes, as quais o grupo de pesquisa de Vygotsky se dedicou a superar (SILVA, 2012).

De acordo com a interpretação de Shuare (1990), Vigotski propôs um enfoque que considerava a consciência como objeto concreto para análise científica. Afirmava que para ela ser compreendida como função era preciso entender o que a determinava. Esse posicionamento permitiu o fim do impasse a respeito da consciência, entre a visão da psicologia tradicional, na qual era compreendida como um fenômeno subjetivo e a ideia da reflexologia, em que poderia ser ignorada do ponto de vista científico. Vigotski constatou, por meio de suas pesquisas, que a consciência é originada pela atividade produtiva do homem, pelo trabalho. Assim, ela deixa de ser um elemento explicativo e se converte em objeto de estudo. Com base nessas assertivas,

A idéia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem (LEONTIEV, 2004a, p.438).

Baseando-se nessas premissas o grupo avançou em seus estudos clarificando ainda mais a compreensão acerca da consciência. Isso decorre de suas produções, as quais ofereciam novos subsídios para as reflexões. Assim, desenvolveram os conceitos-chave da

teoria, como: internalização, signo e sistemas psicológicos, que contribuíram ainda mais para o estudo da consciência. (SHUARE, 1990). A partir dessas questões, evidencia-se que o trabalho científico desenvolvido pela equipe de colaboradores de Vygotsky, que compreendeu o período de 1927 a 1931, foi crucial para a evolução das ideias psicológicas soviéticas. Desses estudos originaram-se os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento do psiquismo, também nomeada como método instrumental da psicologia (VYGOTSKY, 2004).

Há que se destacar, as nomenclaturas empregadas a essa teoria. Em obra elaborada por Luria (1992, p.48), encontra-se que “Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia ‘cultural’, ‘instrumental’ ou ‘histórica’.” Vê-se, portanto, seu propósito por integrar a psicologia aos problemas humanos, em interconexão com seus espaços de vida, de estudo e de trabalho, afastando-se de especulações distantes do contexto real. (LURIA, 1992). A partir disso é possível inferir que a Teoria Histórico-Cultural busca elucidar o homem em sua totalidade, articulando em sua análise todas as dimensões que o envolvem. Vigotskii, Luria e Leontiev (2001, p.16) caracterizaram-na basicamente como “[...] uma psicologia cultural, histórica e instrumental (referente à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas).” Igualmente, pressupõe uma determinada concepção,

[...] cujos fundamentos estão no Materialismo Histórico-Dialético, propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e objetividade, isto é, para a compreensão do mundo interno, há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na impressão desta história coletiva em cada indivíduo particular, na apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (GONÇALVES, 2001 apud FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009, p.32).

Em vista dos argumentos apresentados, enfatizamos a dimensão social para o desenvolvimento dessa teoria. Para melhor dizer, de acordo com seus pressupostos, o homem apropria-se das formas culturais pela atividade mediadora dos signos e instrumentos por intermédio de um indivíduo mais experiente. Como já afirmado anteriormente esse processo não ocorre sem a intervenção do outro e, igualmente, das experiências vividas e das interações sociais. Assim, Vigotski transfere para a dimensão cultural o enfoque da análise psicológica. Em razão disso, o eixo de seus trabalhos de pesquisa, acerca do desenvolvimento do homem, desloca-se para as relações estabelecidas socialmente (SIRGADO, 2000).

A partir dessas relações, os três aspectos da teoria (instrumental, cultural e histórico) permeiam o desenvolvimento do indivíduo na infância. Visto que a interação proporcionada pelo adulto cuidador apresenta-lhe e integra de forma ativa o ambiente cultural, bem como ensina o significado das coisas pertinentes a esse mundo, organizado historicamente (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001). Avalia-se que essa temática está longe de se esgotar, entretanto, cabe-nos, para finalizar a presente consideração, indicar as contribuições de Vygotsky como relevantes para a área educacional. Especialmente porque, ao longo de sua trajetória de pesquisa, ele desenvolveu importantes aportes, nos quais os educadores pautam-se, para conhecer o processo psíquico de apropriações do conhecimento do indivíduo.

Suas propostas versam a respeito da “[...] relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.” Temas considerados pertinentes e atuais (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p.10).

Na perspectiva do grupo de estudos de Vygotsky, o desenvolvimento psíquico da criança é determinado pelas condições do seu contexto real de vida. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001). Assim, com base nessa assertiva, torna-se premente que o educador da infância tome como base esse ponto de partida para planejar e efetivar seu trabalho com as crianças pequenas, período fecundo para sua aprendizagem e desenvolvimento.

3.2 Mediação como categoria ontológica do processo de ensino-aprendizagem

O percurso exploratório desenvolvido até aqui implica necessariamente o estudo conceitual da categoria mediação. Para apreender o significado de tal conceito, é fundamental explicá-lo a luz da lógica dialética. Lefebvre (1991, p.8, grifo do autor) apresenta a “Noção fundamental para a *lógica dialética*, concebida precisamente como mediação.” Sendo assim, pode-se concebê-la enquanto um movimento contínuo e ilimitado que se relaciona com a superação de contradições.

Hegel (apud Vygotski 1993, p.62) considerou o conceito de mediação de uma forma mais geral, atribuiu a ela, a

[...] propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta quanto poderosa. A astúcia é, em geral, que a atividade mediadora, ao permitir que objetos interajam entre si de acordo com sua natureza e sejam

consumidos nesse processo, não participa diretamente dela, mas realiza, no entanto, seu próprio objetivo.

O significado da mediação em Hegel, diz respeito à “relação entre o imediato e o mediato”, ela permite a superação do primeiro pelo segundo, bem como a “reflexão recíproca de um termo no outro.” Esse processo envolve três momentos que podem ser definidos como: “o do imediato; o de sua negação, que é reflexão, *mediação*, e o da totalidade concreta.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.102-103, grifo dos autores). Tendo essas premissas como guia, clarifica-se que o mediato apresenta-se como o estado resultante do processo de mediação, ou dito de outro modo, a superação das contradições entre as coisas ocorre nas relações mediadas que elas estabelecem entre si. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Como categoria central da dialética, a mediação literalmente ocupa-se de estabelecer “conexões por meio de algum intermediário”, porém na dialética marxista a referida categoria assume um significado diverso, em termos qualitativos. Passa a ser compreendida no sentido “[...] (como o ‘meio-termo’ ou a média) da ética aristotélica – como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a totalidade de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas.” (BOTTOMORE, 1988, p.417, grifo do autor).

Para desenredar essa interpretação, julga-se apropriado trazer à luz uma exemplificação colocada por Marx (2008, p.248) em relação a esse conceito: “A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes.” Assim, a forma com que a fome é saciada com o auxílio dos instrumentos da cultura apresenta-se mediada e não mais imediata como o saciar da fome do animal. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Esse entendimento é semelhante ao ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Como referencia Bernardes (2012, p.32), a mediação pode ser compreendida enquanto categoria essencial para entender o desenvolvimento do homem. Para a autora, “as ações humanas direcionadas a um determinado fim têm um caráter mediador por fazer uso de instrumentos elaborados pelo homem ao longo de sua história.” Assim, a relação entre o homem e o objeto é mediada pelos instrumentos. “O significado social dos instrumentos diante das relações humanas é transmitido aos descendentes por meio dos signos.” Para ilustrar esta explicação acerca da atividade mediada, evocou-se Vygotsky (1995, p.15),

[...] a base estrutural das formas do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o posterior desenvolvimento da conduta. Portanto, ao analisar as funções, o emprego do signo tem primordial importância para o desenvolvimento cultural.

A partir dessas premissas, infere-se que a atividade psicológica que é realizada pela mediação dos signos e instrumentos, medeia a relação entre o homem e o mundo objetivo, bem como é responsável, tanto pela origem, quanto pelo desenvolvimento de funções mais complexas, as funções psicológicas superiores. (BERNARDES, 2012).

Moll (1996, p.11-13) traz em seu estudo a respeito de *Vygotsky e a educação*, que a mediação é o fato central da supracitada teoria psicológica. Conforme esse autor, um grande destaque foi dado por Vygotsky ao papel das interações entre o adulto e a criança, e a interdependência entre eles como elemento central da instrução vygotskyana. Essas interações somente são possíveis pela mediação de “meios auxiliares” que podem ser explicados enquanto “meios essenciais para o domínio de processos psicológicos que exercem uma influência decisiva sobre a formação da atividade psicológica do homem.”

Destarte, a mediação representa um meio imprescindível para a formação das funções psíquicas superiores⁹, especialmente porque esses sistemas estão relacionados ao desenvolvimento, tanto da inteligência prática, quanto da atenção volitiva e da memória. As supracitadas funções têm origem nas relações concretas entre os homens, em razão disso, estabelecem-se primeiramente no nível social, para depois tornarem-se intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1984).

De acordo com Sirgado (2000, p.71) as funções superiores significam para Vigotski “relações sociais internalizadas.” O signo, enquanto instrumento psicológico tem papel primordial para que o indivíduo se aproprie de novas funções, mais complexas que darão origem a formas mais elaboradas do comportamento humano. Igualmente, à medida que,

[...] modifica globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental da mesma forma que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma de operações de trabalho (VYGOTSKI, 1991, p.1, tradução nossa).

Sobre essas questões, Martins (2016, p.66) valida que Vigotski supera a aceção de mediação enquanto o “elo entre coisas” e a desvenda como intervenção que suscita

⁹ Também denominada por Vygotsky como “formas superiores de conduta, formas mentais, processos mentais superiores e funções mentais superiores” (SIRGADO, 2000, p.69).

modificações na criação “[...] da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.”

Como consequência direta da ação do homem sobre a natureza externa, ele também se transforma nesse processo, fazendo com que suas forças naturais estejam submetidas à sua vontade. Subordinar as forças naturais ao seu comportamento configura-se em uma exigência do trabalho. Conforme o ato instrumental, por meio dos instrumentos psicológicos o homem conquista o domínio de si mesmo. (VYGOTSKI, 1991). Ou seja, o homem adquire formas mais complexas de comportamento à medida que age sobre a natureza por meio do trabalho. Essa relação entre ele e a natureza é mediada por instrumentos técnicos e psicológicos. Na perspectiva de Sirgado (2000, p.58, grifo do autor), a transformação ocorre como um processo simultâneo tanto no homem quanto na natureza, sobre isso o autor esclarece que,

[...] na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma forma nova) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa forma nova uma significação.

A partir do exposto, compreende-se a mediação, como uma operação que permeia as correlações que se estabelecem no processo de ensino às novas gerações de todo o legado cultural produzido historicamente pela humanidade. Assim, a dimensão ontológica da formação humana relaciona-se intimamente à educação, pois, a atividade de ensino possibilita superar as contradições que emergem entre as dimensões natural e cultural. Sobre isso, Sirgado (2000, p.65) traz uma explicação:

Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.

Na perspectiva desse autor, o papel do outro é essencial para a inserção do indivíduo no mundo da cultura humana. O homem se tornará humanamente desenvolvido ao apropriar-se dos significados atribuídos ao mundo que é produzido culturalmente. Nesse sentido, a mediação é exercida por esta significação, da qual o outro é o portador. (SIRGADO, 2000). Essa atividade de mediação realizada pelo outro, pode ser apreendida como trabalho, e, no interior da escola, como trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo homem apresenta-se também como mediação. Para Lukács (apud ORGANISTA, 2006, p.109), essa atividade age como mediadora entre o homem e a natureza e, ademais, trata-se de uma categoria central para o entendimento das complexas relações sociais. É pela mediação do trabalho que se realiza o “intercâmbio orgânico” sociedade-natureza e a passagem do ser biológico para o ser social. Nessa mesma direção, Marx (apud LUKÁCS, 2013, p.35) discorre que “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.”

Até certo ponto, o impulso à satisfação das necessidades do homem e dos animais apresenta-se em comum. Todavia, estas divergem a partir da inserção do trabalho, o que implica um nível de desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, esclarece Lukács (2013, p.59), que no “[...] primeiro impulso para o trabalho, se evidencia a sua constituição marcadamente cognitiva, uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico.” Disso depreende-se que é por meio da mediação do trabalho que se supera a necessidade pela sua satisfação imediata. (LUKÁCS, 2013).

As colocações expostas até aqui, trataram de elucidar o significado assumido pela categoria mediação. Propositamente a categoria foi abordada na perspectiva de teóricos que versaram a esse respeito, destacando-se as acepções de Marx e Vygotsky. Contudo, é premente clarificar a relação existente entre as concepções dos referidos autores. Sabe-se que Vygotsky e seus colaboradores beberam das fontes de Marx para elaborar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, convencidos pela lógica “[...] da concepção marxista de que o essencialmente humano é constituído por relações sociais.” (MOLL, 1996, p.43-39). Ademais, adotaram “[...] não apenas a instância metodológica de Marx, mas também as teses do materialismo histórico.” Destarte, ilustra-se esse entendimento:

A presença de Marx é chave para a possibilidade de estruturar uma teoria científica da mente humana. [...] Enfrentando o impasse aparente da psicologia de sua época, Vygotsky estava convencido de que, para arquitetar uma psicologia autenticamente científica, suas bases deveriam ser fundamentadas a partir de uma perspectiva marxista [...]. A filosofia marxista poderia contribuir com o tipo mais elevado de organização metodológica. [...] A confiança de Vygotsky no *Capital* de Marx, na *Dialética da natureza* de Engels e nos *Cadernos filosóficos* de Lenin demonstraram sua orientação clássica em relação ao marxismo (MOLL, 1996, p.39, grifos do autor).

Colocados esses elementos, apresenta-se pertinente aproximar Marx de Vygotsky em relação a categoria estudada, a mediação. “[...] A metodologia de Vygotsky está baseada na aplicação da abordagem sócio-histórica marxista. Em psicologia esta abordagem enfatiza o conceito de atividade produtiva.” (HEDEGAARD, 1996, p.342). Com o intuito de compreender o que esses enfoques apresentam em comum, evocou-se trabalho elaborado por Almeida (2003), em sua acepção, a influência das categorias filosóficas de Marx nas ideias de Vygotsky sobre a educação concorre para o entendimento dos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético para a Teoria Histórico-Cultural e, sobretudo, para a compreensão das ressonâncias desse modo de pensar no ensino e na aprendizagem das crianças.

Almeida (2003) explica que a relação pedagógica é “[...] fundada na tensão dialética entre o professor e o aluno, entre o ensino e a aprendizagem. Esta tensão dialética é uma mediação porque expressa uma relação entre o imediato e o mediato.” Essa relação é explicada com base no exemplo de Marx sobre a fome, que apesar de sentida no imediato não se satisfaz nesse mesmo plano. (ALMEIDA, 2003, p.5).

Na mesma direção que Marx (apud TUDGE, 1996, p.153) asseverou que “[...] o primeiro uso de instrumentos mediou a experiência dos seres humanos no ambiente físico, exercendo um imenso impacto sobre as relações sociais entre as pessoas”, Vygotsky explicita a transformação das funções elementares em funções superiores por intermédio do uso de signos (instrumentos psicológicos).

É com base nessas premissas que se reafirma a relevância de reflexão acerca da qualidade dos signos e instrumentos culturais disponibilizados às crianças na Educação Infantil, bem como a qualidade da prática mediadora do professor, sujeito que mobiliza a intervenção – o ensino.

3.2.1 A dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano: subsídios para a práxis.

Inicialmente retoma-se o conceito de dialética, apenas para nortear a discussão acerca da temática proposta nesta parte do estudo. Conforme aponta Kosik (1976, p.13), a dialética diz respeito “a coisa em si”, entretanto, ela não é percebida pelo homem à primeira vista, e é nesse momento que entra em cena o pensar dialético, que estabelecerá a diferenciação entre a “[...] representação e conceito de coisa.” Sob esse aspecto, a coisa e sua representação podem se apresentar contraditórias, não havendo correspondência entre sua essência e seu conceito. Com isso, a ideia acerca do fenômeno, este apresenta-se ao homem

de forma superficial, o que corrobora para que ele reproduza uma práxis utilitária e fragmentada, própria da sociedade de classes. (KOSIK, 1976).

Estas explicações vêm ao encontro da ideia de um mundo pseudoconcreto citada por Kosik (1976) que engloba: os fenômenos superficiais, a manipulação (fetiche) e os objetos fixados. Nesse mundo, a essência das coisas se manifesta apenas parcialmente e isso coloca um véu sobre os processos essenciais, a práxis crítica e as condições naturais. Isso impede o homem de captar o fenômeno num primeiro momento, impedindo a compreensão de sua essência. Para conhecer devidamente a coisa, Kosik (1976) afirma que a filosofia apresenta um esforço nesse sentido. Entretanto, o próprio autor indica um caminho possível:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que a própria dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p.18).

Essa passagem ilustra o entendimento de um fenômeno, a partir do processo dialético. Essa forma de aproximação da realidade concreta descortina a possibilidade do homem para pensar criticamente e, sobretudo para agir de acordo com esse nível de pensamento. Igualmente, “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender ‘a coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” A partir da dialética, as coisas reificadas do mundo representado são analisadas até revelarem sua face derivada e mediata. (KOSIK, 1976, p.20, grifo do autor). Outro importante aspecto da dialética a ser destacado, é que para cumprir seu papel crítico no esclarecimento da realidade, ela deve estar contida em um processo maior, entendido como práxis revolucionária. (KOSIK, 1976).

Quanto ao significado de práxis, pode-se afirmar que seu significado modificou-se à medida que acompanhou a transformação dos conceitos de homem e de mundo. Eis uma interpretação da concepção de Kosik (1976, p.222, grifos do autor) sobre essa categoria,

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.

Diante do ponto de vista explicitado pelo autor, compreende-se que a práxis diz respeito ao ponto de intersecção entre a teoria e a prática, todavia o tipo de práxis dependerá da teoria que explica a realidade, em outras palavras, ela poderá configurar-se em uma práxis utilitária ou revolucionária.

Lefebvre (1968, p.32-38, grifos do autor), apresenta em sua obra intitulada “Sociologia de Marx”, formulações que cooperam para desvendar os sentidos assumidos pela práxis. “Com efeito, a *práxis* é, antes de tudo, ato: relação dialética entre a natureza e o homem, as coisas e a consciência (que não se tem o direito de separar, como fazem os filósofos, que os substantivam isoladamente).” Por este ângulo, mas com outras palavras, a práxis pode ser explicada enquanto a ação direcionada pela consciência, o agir do homem em conformidade com suas ideias de maneira intencional. “Ela compreende a decisão teórica como a decisão da ação.”

Em continuidade, Lefebvre (1968, p.37) propõe três formas distintas de práxis, descritas como: repetitiva (repete os mesmos atos); mimética (segue modelos) e inovadora (criadora). “Quanto à práxis inventiva e criadora, ela atinge seu nível mais elevado na atividade revolucionária.” Nessa mesma ótica, para compreender a sua dinâmica, o autor interpreta que:

A práxis revolucionária, saída do crescimento e inserida no desenvolvimento, se choca sempre com uma *práxis* política oposta, conservadora. Esta busca salvaguardar as formas, as instituições, as ordens estabelecidas. Tenta mantê-las seja adaptando-as aos conteúdos modificados do crescimento, seja eliminando as modificações do conteúdo. Essas tentativas podem ter maior ou menor êxito segundo as capacidades políticas dos grupos, das classes, dos indivíduos (LEFEBVRE, 1968, p.38, grifo do autor).

Sobre estas premissas, apresenta-se urgente a adesão da práxis revolucionária para o trabalho que se desenvolve na educação escolar como elemento diferencial na ação do professor, com vistas a melhorar o resultado alcançado nos processos de ensino.

Apenas para situar o leitor a respeito da filosofia da práxis, esta verifica-se em obras elaboradas por Marx, nas quais ele versa a respeito da problemática entre a teoria e a prática. Vázquez (2007, p. 112), utiliza-se de suas argumentações em um estudo acerca dessa categoria filosófica. Na referida pesquisa, a práxis pode ser compreendida “[...] não como práxis teórica, mas sim, como atividade real, transformadora do mundo.” O autor explora a ideia de que a compreensão dessa categoria não se esgota, pois, justamente pela sua essência,

trata-se de um processo contínuo. Outra questão importante discutida refere-se ao caráter prático da teoria, ou, em outros termos,

[...] a teoria que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, são apontados seus limites e a condição necessária para que se torne prática: por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva – um poder material – quando é aceita pelos homens (VÁZQUEZ, 2007, p.116).

Essa passagem do autor confirma que para converter-se em ação transformadora a teoria precisa ser mediada pelos homens, bem como, aceita em suas consciências. Nesse sentido, deve-se determinar tanto a teoria que se almeja empregar na realidade, quanto as possibilidades de transmutar as críticas em práxis revolucionária. (VÁZQUEZ, 2007).

Para articular a relação desse conceito com a práxis desenvolvida na educação, propõe-se uma reflexão em relação ao trabalho realizado pelo professor, como possibilidade para ações transformadoras. Obviamente que muitos outros fatores sociais exercem influência na formação escolar, porém o que está em pauta nesta investigação é o enfoque no ensino, como atividade principal do professor. Em vista disso, se reconhece que na escola, a mediação do adulto acontece deliberadamente e por intermédio dela realiza-se o compartilhamento dos sistemas de conceitos com a criança, direcionando-a a recorrer às suas operações mentais. (FONTANA, 2000). Assim, como compete ao professor selecionar os signos e instrumentos que serão disponibilizados às crianças, cabe-lhe utilizar dessa autonomia para concentrar-se naquilo que pode oferecer de mais elaborado.

Em virtude disso, é essencial ao professor o conhecimento a respeito da periodização do desenvolvimento da criança, da atividade principal de cada fase e da forma com que ela aprende, ou dito de outro modo, acerca do conteúdo e forma para o ensino das crianças de 0 a 5 anos. A partir desse entendimento, deve se pautar no princípio de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 2001, p.114, grifo do autor). Por esse motivo, as experiências oportunizadas às crianças precisam ser desafiadores e instigantes para ativar os mecanismos de superação das contradições existentes entre aquilo que ela já sabe e o que necessita aprender.

Pela complexidade dessa tarefa, compreende-se a dimensão da atividade do professor. Na perspectiva de Duarte (1996, p.49) o trabalho educativo “[...] refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano.” Assim, acentua-se a pertinência de um trabalho intencional, consciente e voltado à formação genérica do

homem. Sobre isso, vale destacar a urgência de fomentar o trabalho do professor como práxis transformadora, pela mediação dialética, capaz de superar as contradições existentes na relação entre as categorias ensino e aprendizagem.

Sob a mesma ótica, Saviani (2011, p.13) traz uma definição de trabalho educativo como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” Por essas razões, cabe-lhe identificar os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados” e, por conseguinte, “[...] as formas mais adequadas para atingir esse objetivo.”

No tocante aos aspectos mencionados, o professor é o responsável por organizar o ensino, com base em objetivos de aprendizagem pré-definidos, para oportunizar a apropriação do saber acumulado pelas gerações antecedentes, o qual representa o legado cultural da humanidade. Pela natureza dessa tarefa, bem como, pelo que ela representa para formação humana, afirma-se pertinente o estudo da Teoria Histórico-Cultural.

Após o estudo de teorias acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky elaborou suas próprias considerações a esse respeito, com pontos de vista diversos das concepções anteriores. Em conformidade com sua forma de pensar, considera-se que a criança aprende desde muito antes de iniciar sua vida escolar, isto é, a aprendizagem que ocorre na escola começa a partir de uma pré-história. (VIGOTSKII, 2001). Entretanto é importante esclarecer que “[...] o conhecimento já efetivado não deve ser tomado como pré-requisito para o ensino sem levar em conta que o próprio desenvolvimento é dele dependente.” Nesse sentido, Vigotski (apud MARTINS, 2016, p.70) evidencia que a aprendizagem dos conceitos espontâneos difere qualitativamente daquela que se apresenta como resultado do ensino escolar, pautado em conceitos científicos.

A partir dessa relação, infere-se que a aprendizagem é que suscita na criança a ativação de sistemas que, por intermédio das interações sociais, resultam em apropriações, em conquistas individuais. Em razão disso, “[...] a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKII, 2001, p.115).

A esse respeito, Vigotskii (2001) esclarece que aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem paralela ou simetricamente, isto é, não coincidem, dessa maneira “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (VIGOTSKII, 2001,

p. 116). Evidentemente, que nesse processo, as interações ocupam um lugar especial, o qual se explicitará sequencialmente.

Em continuidade, essa discussão envolve a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento ao qual se reservou um tópico deste capítulo em que será explorado com mais profundidade.

3.2.2 A interação social na perspectiva Vygotskyana

Vygotsky empenhou-se em seus estudos para compreender o psiquismo humano enquanto um processo, em desenvolvimento. Para conquistar esse objetivo, partiu do “[...] princípio da interação do organismo com o meio, da elaboração no curso dessa interação de novas formas de reação.” (VYGOTSKY, 2004, p.496).

Para dar início às reflexões, afirma-se que a partir do momento em que nasce, a criança imerge no mundo de cultura, significados e comportamentos acumulados historicamente, por intermédio de processos interativos com os adultos. Inicialmente estes são como fontes extrínsecas mediando as relações entre a criança e o mundo. (VIGOTSKII, 2001).

Desse modo, o adulto representa um papel de destaque para que a criança desenvolva comportamentos sociais, pois as primeiras interações acontecem com quem cuida dela, pelo som de sua voz, seu toque afetivo e suas primeiras formas de comunicação. Assim se inicia a formação dos sentidos para a criança. Essa interação direta é essencial para que ela se desenvolva, pois, é pelo convívio social que surgem novas necessidades para além das básicas para sua sobrevivência. (ARCE, 2013). Pela interação com outras pessoas é que são superadas as contradições entre as possibilidades fisiológicas e psicológicas do indivíduo. Da mesma forma, as interações e as atividades em um dado período da vida apresentam-se como a causa de crises evolutivas que culminam em saltos qualitativos nas inter-relações pessoais e, sobretudo, nas formas de atividade. (SHUARE, 1990).

Com base nessa assertiva, infere-se que ao promover a inserção e interação das crianças com o grupo e as práticas sociais, elas apropriam-se, num processo dinâmico, das características tipicamente humanas. “Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram.” Esse processo se desenvolve a partir das interações com outros indivíduos. (MARTINS, 2016, p.68). Sobre isso Tonet (2013, p.90) esclarece que, “Ao contrário dos animais, que trazem em seu código genético as leis do seu desenvolvimento, o

ser humano, só pode desenvolver as suas potencialidades por meio da interação com os seus semelhantes.” Conforme esse autor, o trabalho, enquanto atividade que constitui o ser social demonstra essa afirmação, visto que se concretiza a partir das inter-relações entre os homens e a natureza.

Cabe, aqui, destacar que “O veículo da mediação é o *outro* ser social” que já internalizou os signos. A vista disso, o outro é quem possibilitará “[...] a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.” (MARTINS, 2016, p.68, grifo do autor). Em virtude disso, apresenta-se relevante para o aprendizado o papel dessas interações dos indivíduos mais experientes com os que estão adentrando no mundo cultural.

Assim, em operações mediadas por signos e instrumentos o novo membro do grupo é inserido na cultura e apropria-se das características pertinentes ao seu contexto social. Interagindo com a natureza e os outros pares, o homem conquista as características tipicamente humanas, pois, desenvolve suas formas de agir, organizar e relacionar-se socialmente. Sob esse aspecto, explica-se que “[...] o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura.” Por esse ângulo, depende dessas intervenções, ou seja, a “[...] sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável.” Evidencia-se, portanto, que o homem aprimora suas formas de sociabilidade, as quais são produtos da cultura. (SIRGADO, 2000, p.53).

De acordo com a interpretação de Martins (2016), na Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem se realiza pelos processos interativos que se estabelecem entre os homens, ademais é por meio dessa interação que o indivíduo é levado a transformar suas formas de compreender o mundo em que vive. As inter-relações ocorrem em várias instituições da sociedade, portanto, aquilo que for ensinado nesses ambientes se tornará parte da formação do indivíduo. Todavia é relevante esclarecer que há diferentes tipos de interação.

A interação [...] caracteriza-se pelo ensinar, que muitas vezes ocorre de forma indireta e não intencional quando falamos dos adultos que cuidam e educam a criança. Por outro lado na escola sua característica deve ser marcada pelo ato intencional, planejado por parte dos profissionais que também cuidam e educam essa mesma criança. É na interação que a criança trava com todos os adultos que participam da sua vida que ela aprende, conhece o mundo e sua personalidade, suas vontades, seus interesses são forjados. Importante destacar que a interação travada com outras crianças também é pautada pelos adultos que lhes fornecem padrões, significados e que são reproduzidos, interpretados, confrontados, imitados no momento da interação (ARCE, 2016, p.99-100).

Estas observações confirmam que as formas de pensar e agir da criança modificam-se a partir das interações estabelecidas com os outros. Nesse processo a atenção da criança é dirigida pelo adulto que observa e interpreta suas ações. Essa relação da criança com o mundo é mediada tanto pelo outro quanto pela linguagem, em vista disso a criança incorpora as experiências culturais do seu grupo social. (FONTANA; CRUZ, 1997).

Conforme Tuleski (2002, p.145) “A aquisição da linguagem, a partir da interação com os membros adultos de seu meio social, permite uma superação qualitativa dos meios biológicos existentes em cada função psicológica, isto é, a percepção, a memória, a imaginação etc.” Dessa forma, atribui-se à interação social um papel primordial para o desenvolvimento das características humanas. Ainda de acordo com essa autora, as funções psicológicas superiores advêm das necessidades que surgem na interação e por consequência passam a compor o psiquismo individual. Disso depreende-se que “Todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social interiorizadas, base da estrutura social da personalidade.” (VYGOTSKY, 1995, p.3).

Na mesma perspectiva, o outro com quem a criança interage, é portador de experiências culturais e, ademais, possui internalizada sua própria significação¹⁰ que foi elaborada com base em sua história. Em função disso, na interação social esses significados são compartilhados e posteriormente convertidos em significação pessoal. (SIRGADO, 2000). Para ilustrar esse entendimento,

[...] o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. Insistindo em que não são as idéias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos etc. do outro que são internalizados mas a significação que eles têm para o eu, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico. De outra forma, seria difícil entender como as relações sociais podem se converter em funções da pessoa (SIRGADO, 2000, p.73).

A partir dessas afirmações, evidenciam-se como premissa básica para o estabelecimento das funções psicológicas superiores, as relações estabelecidas entre os indivíduos. Considerada a relevância das interações adulto-criança, se compreende que em situações não mediadas por significações, se retira do indivíduo as oportunidades de constituir-se como humano genérico. Assim, de acordo com o exposto, compreende-se que dadas as condições desenvolvêntes, as interações e os conhecimentos elaborados

¹⁰ Compreendido neste contexto como “sentido”.

proporcionados à criança, seu desenvolvimento encontrará as bases necessárias na aprendizagem o que favorecerá o alcance das máximas potencialidades humanas.

Destarte, pela apropriação do sistema de símbolos da linguagem, as interações humanas tornam-se mais sofisticadas, permitindo níveis de relação mais elevados nos quais é possível a mediação de significados mais complexos. Para que o indivíduo se aproprie desse sistema, é necessário que vivencie situações que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

Constata-se a partir dessas afirmações a relevância do papel do outro na mediação dos signos e instrumentos culturais. Vigotsky, conforme Sirgado (2000, p.65, grifo do autor), afirma “[...] repetidas vezes o papel do *outro* na constituição cultural do homem.” Sendo assim, a interação permeia todos os processos de aprendizado, por conseguinte, do desenvolvimento.

Em vista disso, infere-se que por meio dos outros indivíduos, nas relações estabelecidas socialmente, o homem apropria-se dos significados que lhe instrumentalizam para entender o mundo, ou como explica Sirgado (2000), são essas coordenadas fornecidas nas inter-relações que auxiliam o homem a entender quem é, bem como, definir o seu lugar na sociedade humana. Para ilustrar esse entendimento, Sirgado (2000, p.74, grifos do autor) cita que,

Vigotski está afirmando que entende por *pessoa* um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico. Um indivíduo, pois que é um *ser em si*, uma natureza biológica portanto, que tem significação *para os outros*, e que, através deles, adquire significação para *si mesmo*.

Por certo, estas assertivas evidenciam o significado que as interações com os outros e com o meio social representam para a constituição humana na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. É pertinente sublinhar que os conceitos-chave dessa concepção estão intrinsecamente relacionados, sendo assim, os tópicos complementam-se para sua devida compreensão. Deste modo, ao dissertar-se a respeito do conceito de zona de desenvolvimento, alguns conceitos já explicitados poderão vir à tona novamente e se fazem presentes na discussão.

3.2.3 A zona de desenvolvimento próximo e a apropriação dos conhecimentos elaborados.

O propósito ao redigir este subitem consiste em conferir destaque à zona de desenvolvimento real e próximo como conceitos-chave da Teoria Histórico-Cultural e às suas contribuições para a educação escolar. Nessa perspectiva, o supracitado conceito articula a compreensão psicológica a respeito do desenvolvimento com a compreensão pedagógica sobre a instrução¹¹ e que ambas se encaixam com base na análise das relações sociais estabelecidas com a criança. (HEDEGAARD, 1996).

Em conformidade com o pensamento de Vygotsky, verifica-se que uma adequada representação a respeito de zona de desenvolvimento real¹² “[...] é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança.” (VYGOTSKY, 1984, p.12, tradução nossa). Em razão disso, considera-se importante compreender o que é considerado em cada etapa, bem como, realizar um diagnóstico para identificar em qual nível de desenvolvimento a criança se encontra.

Esse diagnóstico de desenvolvimento não deve basear-se apenas na idade cronológica da criança, por tratar-se de um critério inseguro. O nível real pode ser determinado por uma junção de fatores que envolvem “[...] a idade, o estágio ou fase na qual se encontra a criança em cada idade.” Por esse motivo, para estabelecer com maior segurança a análise da questão, a investigação deve contemplar todos os aspectos envolvidos. (VYGOTSKY, 1984, p.12, tradução nossa).

Como esclarecimento, a delimitação do nível de desenvolvimento real aponta o que a criança já é capaz de realizar por si mesma, sem o auxílio de outras pessoas. Isso demonstra as capacidades e atitudes que já se encontram maduras e que se refletem em uma forma pessoal de solucionar os problemas. (VYGOTSKY, 1984).

Apesar disso, ao considerar apenas o nível de desenvolvimento real, perde-se de vista os processos que ainda estão em fase embrionária, ou em processo de amadurecimento; por essa razão, o desenvolvimento não é analisado de uma forma completa. Para ilustrar esse entendimento evocou-se Vygotsky,

Sabemos, porém, que a lei básica do desenvolvimento é a diferença no tempo de maturação das diversas facetas da personalidade, de suas distintas

¹¹ Em várias obras revisadas nesta investigação, que versam sobre a Teoria Histórico-Cultural, encontra-se o termo “instrução” (obutchenie). Para Prestes (2010, p.184-185), seu significado implica uma “transmissão intencional de conhecimento”. Para Vigotski é definida como “[...] atividade-guia”, ou “[...] atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo”.

¹² Prestes (2010) refere-se à zona de desenvolvimento atual.

propriedades. Enquanto que uns processos do desenvolvimento já apontaram seus resultados e terminaram seu ciclo, outros processos se encontram somente em estágio de maturação. Um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não só deve contemplar os ciclos já finalizados como também os processos em fase de maturação (VYGOTSKY, 1984, p.12, tradução nossa).

Os mencionados ciclos que estão em processo de maturação, integram a zona de desenvolvimento próximo¹³. Momento avaliado como sendo de suma importância por Vygotski (2006).

Na referida zona de desenvolvimento, considera-se pertinente a atividade imitativa. Todavia, esta imitação não se configura em uma conduta automatizada e irracional por parte da criança, pelo contrário. Apoia-se no entendimento do que está sendo imitado, ou dito de outro modo; há percepção, por parte dela, da atividade intelectual reproduzida. Esse aspecto foi observado no estudo de Vygotski (2006, p.14, tradução nossa), no qual afirma que “Em cada etapa da idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento.” Sobretudo, clarifica o significado atribuído em seus estudos a palavra imitação.

[...] ampliamos o significado do termo, usando a palavra imitação, aplicando a toda atividade que a criança não realiza por si só, mas em colaboração com um adulto ou com outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, está incluído por nós na área da imitação (VYGOTSKY, 1984, p.14).

Destarte essas afirmativas ganham ainda maior relevância quando verificamos que o que a criança é capaz de imitar refere-se às funções que estão presentes em sua zona de desenvolvimento próximo, logo, em estágio germinal, em processo de evolução, até que se complete o processo de apropriação e a mesma possa ser capaz de resolver sozinha questões que dizem respeito ao conhecimento internalizado.

Para estabelecer criteriosamente o nível de desenvolvimento próximo de uma criança, Vygotski (2006) clarifica por meio de um exemplo, os procedimentos indicados. Presume-se apropriado descortinar ao leitor as palavras do próprio redator, para não correr o risco de suprimir nenhum detalhe da explicação em paráfrases.

¹³ Na literatura encontram-se os termos zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo e zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010).

Vamos explicar por meio de um exemplo como a zona de desenvolvimento próximo é determinada. Suponha que duas crianças de idade idêntica - oito anos de idade - tenham um desenvolvimento intelectual idêntico. Isso significa que ambos podem resolver por si mesmos as tarefas que correspondem à idade padrão de oito anos. Assim, determinamos o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Continuamos a investigar: com a ajuda de procedimentos especiais, tentamos descobrir até que ponto ambas as crianças são capazes de resolver tarefas que excedem os limites estabelecidos para os testes padrão de oito anos. Ensinamos-lhes como deve ser resolvido o problema e observamos se eles podem, recorrendo à imitação, encontrar a solução. Ou começamos a resolver nós mesmos e deixamos as crianças terminarem. Outra variante é propor que resolvessem as tarefas que estavam além dos limites de sua idade intelectual em colaboração com outra criança mais desenvolvida ou, finalmente, explicamos-lhes os princípios da resolução do problema, fazemos-lhes perguntas norteadoras, dividindo em partes a tarefa. Resumidamente, propomos à criança resolver, com uma ou outra forma de colaboração, as tarefas que excedem os limites de sua idade mental. Desta forma, determinamos a extensão da possibilidade de colaboração intelectual para cada criança e quanto ela excede o marco de sua idade mental (VYGOTSKY, 1984, p.14, tradução nossa).

Por certo, essa citação dispensa maiores explicações. Dessa feita, julga-se interessante evidenciar que para determinar o estágio de desenvolvimento de uma criança, a avaliação deve abarcar os níveis de desenvolvimento real e próximo, assim a noção acerca de seu desenvolvimento apresenta-se com mais clareza e proximidade da realidade. Tendo em vista que as questões que são passíveis de solução com algum tipo de ajuda mostram o quanto ela já excede as possibilidades do que é entendido como padrão para sua idade mental. Desse modo compreende-se que

[...] a maior ou menor possibilidade que tem a criança de superar o que pode fazer sozinha pelo que é capaz de fazer com ajuda constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e o êxito em sua atividade mental. Coincide plenamente com a zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1995, p.140, tradução nossa).

Conforme Blanck (1996, p.48), os processos que culminam na aprendizagem e que conduzem ao desenvolvimento são criados pela pedagogia. Essas ações engendram zonas de desenvolvimento próximo “(ou seja, ‘mais próximo de um centro’).” Trata-se de um conceito que caracteriza as pesquisas de Vygotsky relacionadas à educação: “[...] um objetivo difícil é oferecido; a criança recebe orientação de um adulto; ela alcança aquele objetivo e um outro é oferecido; a criança enfrenta-o e o resolve independentemente, se possível, ou com a ajuda de um adulto.” Com relação a estas afirmações, deduz-se que para fomentar o trabalho

do professor, no sentido tornar suas ações desenvolventes, pode-se tomar em conta as orientações de Vygotsky, pois em seus estudos ele,

[...] escreveu que temos que definir níveis no desenvolvimento da criança se desejamos saber a relação entre o processo de desenvolvimento da criança e as possibilidades de instrução. Ele apontou que a principal característica da instrução é que ela cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos evolutivos internos. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é um instrumento analítico necessário para planejar a instrução e para explicar seus resultados (HEDEGAARD, 1996, p.342).

Desse modo, essas premissas disponibilizam ao professor, ferramentas para planejar suas ações no contexto escolar, explorando essas possibilidades que já se encontram na zona de desenvolvimento próximo da criança. Assim, a partir desse conhecimento, obtem-se “[...] a possibilidade de investigar diretamente o fator mais determinante de maturação intelectual que culminará nos períodos da próxima e subsequente idade de seu desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1984, p.15, tradução nossa).

Em estudos mais recentes, Prestes (2010) em sua tese de doutorado, explora a questão das interpretações anteriores a respeito da zona de desenvolvimento próximo. Para autora, a tradução mais fiel ao significado atribuído por Vygotsky a esse termo é como zona de desenvolvimento iminente. Em sua acepção, essa zona pode revelar as linhas e possibilidades de desenvolvimento das crianças, porém, isso não significa necessariamente que ele ocorrerá. A autora esclarece que a criança pode não ter a cooperação do outro para amadurecer, e ainda que conte com este auxílio, isso não garante que supere e conceba determinados conhecimentos, certas funções mais complexas, pois, para Vygotsky,

[...] as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de *nível potencial*, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. A ideia de *nível potencial* de desenvolvimento parece-nos estranha ao seu pensamento (PRESTES, 2010, p.174-175, grifos da autora).

Valendo-se dessas contribuições, é importante acrescentar que a existência desse terreno fértil de possibilidades para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores, embora isso não signifique a certeza do sucesso, consiste em um direcionamento para o professor, que no decorrer do processo de ensino “[...] cria uma série de embriões, ou seja,

incita na vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos.” (PRESTES, 2010, p.283). Sobre isso a autora clarifica que uma educação escolar estruturada devidamente, possibilita a intervenção na zona de desenvolvimento iminente.

3.2.4 O papel do professor na formação da criança de 0 a 5 anos

Inicialmente, apresenta-se relevante evidenciar que “[...] pela simples inserção do sujeito na comunidade cultural” ele se apropriará dos conceitos considerados espontâneos, entretanto para que haja a formação dos conceitos elaborados ou científicos há demanda de um tipo de “[...] orientação conscientemente dirigida”, que advém na educação escolar, do professor. (MARTINS, 2016, p.79).

Sabe-se que a qualidade dos signos e instrumentos disponibilizados às crianças na vida cotidiana é de natureza diversa dos que devem se apropriar na educação escolar, principalmente devido à finalidade das ações que são realizadas neste contexto, que possibilitam o acesso aos conteúdos socialmente postos. Essas constatações permitem reafirmar que cada geração nova necessita apreender para si o legado cultural da humanidade, alavancando seu desenvolvimento como ser social. Isso somente torna-se possível mediante o processo educativo, em que se acredita que a educação disponibilizada a esses indivíduos necessita ser desenvolvente, e, sobretudo, gerar novas necessidades de conhecimento. Na perspectiva de Vygotski (2006, p.15),

[...] o ambiente social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança está adquirindo; é a fonte do desenvolvimento social da criança que se realiza no processo da interação real das formas ideais e eficazes. A origem imediata do desenvolvimento do indivíduo, propriedades internas da personalidade da criança, é a colaboração (damos à palavra no sentido mais amplo) com outras pessoas.

Nesse sentido, uma das questões que suscita atenção é o papel da colaboração do outro mais experiente para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança desde a primeira infância. Esta, compreendida como um tempo que apresenta grandes possibilidades para o desenvolvimento, pois se afirma que num período de tempo relativamente curto “[...] a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”, em consequência principalmente da atividade mediadora do adulto. (SAVIANI, 2015, p.34).

Por essa razão, faz-se premente a análise do papel do adulto, no caso, o professor, na aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Sobre esse aspecto, primeiramente é preciso entender que Vygotsky pautou-se no método utilizado por Marx, para suas elaborações na psicologia. Acerca dessa assertiva, explicita-se que,

[...] para ele, os determinantes na evolução psíquica do homem não são a maturação biológica na ontogênese, nem a adaptação biológica ao longo da luta pela existência na filogênese (a psicologia infantil e a psicologia animal da corrente evolucionista), nem a assimilação por parte do homem das idéias do espírito universal, encarnadas nas criações da cultura (psicologia da compreensão de W. Dilthey), nem tampouco as relações de cooperação social (teoria de P. Janet), mas a *atividade laboral do homem com a ajuda de instrumentos*. Essa formulação mantém uma estreita ligação orgânica com a hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos através dos instrumentos (VYGOTSKY, 2004, p.448-449, grifos do autor).

Tomada por base essa citação, infere-se que o desenvolvimento psíquico é movido pela atividade realizada pela criança, processo que está condicionado à mediação por intermédio dos signos e instrumentos, com a intervenção do outro mais experiente. Nessa lógica, vale explicar o significado empregado aos quatro planos históricos do desenvolvimento psíquico: sociogênese, microgênese, filogênese e ontogênese, enfatizados pelos fundadores da escola sócio-histórica.

Antes de tudo, acredita-se necessário assinalar que a sociogênese diz respeito à história do grupo cultural, enquanto, a sequência singular de cada indivíduo, pode ser compreendida como microgênese. (MOLL, 1996). No que diz respeito à filogênese, Leontiev (2004, p.171) afirma que os comportamentos humanos como “[...] a palavra, a consciência etc., são especificamente inerentes ao homem, pensamos precisamente nas particularidades formadas filogeneticamente no decurso da evolução do homem enquanto espécie ‘homem’, enquanto gênero humano.” (LEONTIEV, 2004). Assim, o ser individual se apropriará das características peculiares à sua espécie, todavia, pode desenvolver-se de maneira diferente, dependendo das apropriações, sócio-históricas. Acerca desses aspectos afirma-se que durante

[...] o desenvolvimento ontogenético, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual acumulam e fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do

desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos (LEONTIEV, 2004, p. 175).

A partir do exposto é possível compreender especificidades nos indivíduos quanto ao desenvolvimento ontogenético. “Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.” (LEONTIEV, 2004, p.178). Assim, é correto afirmar o processo ontogênico de formação do psiquismo humano, como o resultado da apropriação da experiência sócio histórica da humanidade, que é definida pelas condições em que se desenvolvem os indivíduos na sociedade, sobretudo porque essas características não são transmitidas hereditariamente. (LEONTIEV, 2004).

Ao ser inserido na cultura, o homem depara-se com um mundo já transformado mediante o processo histórico-cultural, assim, encontra disponíveis os meios necessários para realizar a mediação com a natureza. É por meio da relação com os outros homens que o sujeito se apropria dos signos e instrumentos para agir na realidade humana material. (LEONTIEV, 2004). Com base nisso, afirma-se que “É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana.” (LEONTIEV, 2004, p.185).

Malanchen (2016) chama atenção para a escola, como instituição da sociedade, em condições de possibilitar o desenvolvimento, por meio da condução do pensamento conceitual do aluno, à apropriação da cultura acumulada. Desse modo, ao realizar essa tarefa, a instituição escolar contribui para ampliar os conhecimentos do aluno em relação à realidade objetiva.

A partir do exposto, incide sobre o professor, em foco, da Educação Infantil, o compromisso de viabilizar esse processo, dada a sua importância para o desenvolvimento psíquico-social da criança. Somado a isso, atribui-se a ele a função de ensinar os conhecimentos que compõem o legado cultural da humanidade. Essa assertiva é confirmada na perspectiva de Lazaretti (2016, p.145) acerca da educação, que objetiva “[...] garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários a sua formação omnilateral, tendo como referência a objetivação alcançada pelo gênero humano.”

Ainda sobre essas questões, mas especificamente pensando no ensino como eixo articulador do trabalho realizado pelo professor da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, é essencial que envolva as brincadeiras e interações e outras atividades típicas da criança nesta fase. Assim, é indispensável compreender os sentidos de ensinar e aprender quando se trata de crianças de 0 a 5 anos, o que não é o mesmo que antecipar a escolarização. A partir dessa compreensão, o ensino deve articular o acesso da criança aos

bens culturais com o seu contexto de vida. (ARCE, 2016). Ainda na mesma direção, Arce (2016, p.95) aponta como um dos desafios que se apresenta ao professor quando realiza esse trabalho, de “não abrir mão do ensino para esta faixa etária respeitando ao mesmo tempo as especificidades que marcam o atendimento de 0 a 5.” A autora, em suas investigações sobre esse nível de ensino, verificou a dificuldade de algumas professoras em ter o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Em sua pesquisa foram elencados conteúdos desenvolventes do pensamento científico, tendo como sujeito a criança pequena. Durante as observações que Arce (2016) realizou, constatou-se que embora as professoras já trabalhassem com muitos desses conteúdos, em algumas situações isso ocorria de forma espontânea, sem um planejamento sistematizado e sequencial. Assim, Arce (2016) ao explicitar a presença desses conteúdos na Educação Infantil em articulação com as áreas do conhecimento, contribuiu para modificar a compreensão das professoras acerca dessa possibilidade no trabalho com as crianças pequenas. (ARCE, 2016).

Nesse sentido, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, explicitados neste estudo, quando apropriados pelo professor, se articulam para subsidiar o ensino. Adotar essa abordagem significa compreender que o papel do professor inclui o movimento dialético entre “[...] os conceitos presentes no cotidiano das crianças e os conhecimentos científicos produzidos pelo conjunto da humanidade”, assim, ele deve dominar os conteúdos bem como conhecer as crianças e seu contexto cultural. (ARCE, 2016, p.102).

Em obra elaborada por Fontana (2000), contata-se que embora se diferenciem os conceitos espontâneos e sistematizados, ambos articulam-se dialeticamente no processo elaborado pela criança. Esses dois tipos de conceitos se imbricam transformando-se de forma recíproca. Assim, a criança tenta ressignificar o conceito científico frente aos que já conhece e que já foram internalizados. Do mesmo modo, ela aproxima um conceito espontâneo do conceito científico para explicá-lo, tornando-o parte de suas generalizações. Por essa razão, Vygotsky asseverou que a aprendizagem que ocorre na escola “[...] desempenha papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e na tomada de consciência, pela criança, de seus próprios processos mentais.” (FONTANA, 2000, p.23).

Em continuidade com essas ideias, Marsiglia (2011), em suas reflexões a respeito da Educação Infantil, discorre que o professor representa um parceiro com mais experiência e que intencionalmente medeia a relação da criança com o mundo buscando suscitar suas máximas potencialidades. A vista disso, o conhecimento da utilização social dos objetos proporciona à criança suas próprias experiências individuais, pelas quais se objetivará no objeto da cultura. Essa mediação ocorrerá no nível de desenvolvimento iminente. Outrossim,

“É justamente na zona de desenvolvimento iminente que o educador deve atuar, para torná-la desenvolvimento efetivo e avançar rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela.” (MARSIGLIA, 2011 , p.37).

Do mesmo modo, Martins (2013) afirma que na educação que se desenvolve na escola, o professor opera no nível de desenvolvimento iminente e que a atividade cognoscitiva engendra-se em situações de ensino. Igualmente, evidencia-se condição essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a articulação entre conteúdo e forma objetivando o ensino dos conhecimentos científicos.

Estas considerações, por si só, não garantem as condições para formação omnilateral do homem, porém representam um importante trajeto percorrido nessa direção, ou o caminho a seguir para materialização desse objetivo. No contexto da Educação Infantil, Pasqualini (2015, p.202, grifo da autora) esclarece que em relação à promoção do desenvolvimento omnilateral da criança, um caminho possível seria

[...] identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua *segunda natureza*.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural apresenta contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento psíquico e da educação escolar no desenvolvimento dessas funções. Para o professor da Educação Infantil esse aporte teórico representa uma importante fonte de conhecimentos, na qual pode pautar-se para o planejamento de suas ações pedagógicas.

Desse modo, o professor, pela mediação dos signos e instrumentos, nas interações, nas brincadeiras, nos momentos de contação de histórias, e nas demais atividades próprias da Educação Infantil, oportuniza à criança superar a dimensão dos conhecimentos cotidianos e estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as experiências que vivencia, ampliando sua compreensão da realidade e do mundo em que vive.

Assim, destaca-se que as interações com o outro mais experiente e as intervenções do professor na zona de desenvolvimento próximo da criança, podem ser consideradas essenciais na Educação Infantil, pois evidenciam o caráter educativo desta etapa da Educação Básica que são fundantes para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Sequencialmente, o próximo capítulo tratará exclusivamente das especificidades da Educação Infantil.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL: NÍVEL BASILAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Representa o objetivo deste capítulo, esboçar um panorama da Educação Infantil, explorando suas peculiaridades, e, sobretudo, alguns avanços e retrocessos que perpassam esse nível de ensino desde o início da sua criação no Brasil.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017, p.22), está demarcada em: “[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”; e “[...] pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” Justamente por se tratar do início do processo de educação institucionalizado, apresenta, com amparo legal, a finalidade de contribuir para o “[...] desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p.22).

Por conseguinte torna-se iminente conhecer a criança, embasados na explicitação de suas características biopsicossociais. Nessa mesma direção, compõe este capítulo, reflexões sobre algumas concepções de criança e de infância e, ademais, um olhar a respeito da periodização do seu desenvolvimento psíquico. Assim, discute-se o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas, o conceito de atividade principal e as peculiaridades de cada período, em especial a articulação entre conteúdo e forma para garantir o atendimento às especificidades educacionais dessa faixa-etária.

Para compreender como se desenvolveu a educação institucionalizada das crianças tal qual é concebida na atualidade brasileira, propõe-se um esboço do seu percurso histórico, que engloba a evolução do pensamento sobre a educação, algumas conquistas na legislação que ampara e orienta as instituições de Educação Infantil, e, por último, mas não menos importante, a formação do professor que atua nessa etapa da Educação Básica.

4.1 Aspectos históricos da Educação Infantil

A análise de aspectos acerca da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil requer o conhecimento sobre o seu principal sujeito, a criança. A esse respeito cumpre-se esclarecer também o sentido de um período vivenciado por ela, a infância. Com o intuito de elucidar esses conceitos, resgatou-se na literatura que o significado etimológico da palavra infância, está relacionado “[...] a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar”, ou ainda “os sem voz”, atribuía-se esta inabilidade à primeira infância,

o que poderia durar até a idade de sete anos, marco da passagem para “idade da razão.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.16-23).

Nesse sentido, recomenda-se rever alguns acontecimentos que influenciaram a trajetória percorrida pelo sentido de criança e infância na contemporaneidade. Ariès¹⁴ (1986), em sua primeira tese, discute a ausência do sentimento da infância na Idade Média. Assim, conforme as suas ideias, a sociedade medieval,

[...] via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se: a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1986, p.10).

Conforme esse entendimento, o autor afirma que inexistia um tempo de transição entre o curto período considerado como a infância e a vida adulta. Porém, quando Ariés (1986, p.156) assevera que houve uma mudança em relação ao sentimento de infância expresso na sociedade medieval, não está afirmando que as crianças fossem “negligenciadas, abandonadas ou desprezadas.” O autor esclarece que, “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto.” Anteriormente, esse tipo de consciência em relação a elas não existia.

Para seguir adiante, eis uma acepção de infância, trazida à luz por Kuhlmann Júnior (2010, p.16), explicada como “[...] condição da criança com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.” De acordo com esse autor, o significado desse período da vida acompanha as mudanças da sociedade, e dessa forma, segue um sistema próprio de classificação por idade, status e, sobretudo, lugar social. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010). Como ilustração desse pensamento,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos

¹⁴ Nas palavras de Rocha e Gouvêa (2010, p.188), “O trabalho de Ariés deu início a uma fértil produção historiográfica, tornando-se referência no campo. Estudos mais recentes vêm, no entanto, refinando a perspectiva do autor, demonstrando que, ao contrário da emergência de um sentimento da infância na modernidade, em oposição a uma suposta indiferença, característica das sociedades medievais, como sugere o autor, verifica-se a pluralidade de experiências históricas da infância, em períodos distintos e em contextos diversos.”

sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.30).

Com base nessa afirmação, considera-se que não há uma adequada compreensão acerca do significado de infância, a não ser, se estiver vinculada às condições concretas de vida da criança. O entendimento desse conceito está estreitamente relacionado à realidade que envolve determinada sociedade em um dado momento histórico. À vista disso, compreender a criança como “sujeito histórico” demanda apreender a complexidade da trajetória histórica. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010). Do ponto de vista desse autor, “[...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.31).

Para falar da infância, é importante compreendê-la em relação às condições históricas e sociais da realidade na qual está inserida. As crianças da atualidade se diferem muito das que fizeram parte das gerações anteriores. Seu desenvolvimento depende da apropriação do legado cultural produzido pela humanidade e a cada nova geração há outras conquistas do homem no sentido de novas apropriações. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012). Na interpretação das autoras, a infância, de acordo com o contexto real atual, pode ser considerada “[...] multifacetada, marcada por desigualdades, incongruências e significações.” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p.69). A partir deste entendimento das autoras, infere-se que o sentido atribuído à infância está estreitamente relacionado ao contexto de vida da criança, uma vez que

[...] a criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio natural já referido, ela vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (o século XXI), que tem problemas específicos. Ao nascer, ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela encaixa-se nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele (SAVIANI, 2013, p.256).

Essas considerações reforçam a ideia de que a história da Educação Infantil, não foi influenciada apenas por uma única interpretação de criança e de infância para se constituir da forma que é pensada hoje. A propósito, para conhecer sua trajetória, fez-se necessário estudar os autores que versam a respeito desse objeto, para despretensiosamente elaborar um

esboço do seu percurso. Entretanto, é válido ressaltar que este é apenas um entre tantos olhares possíveis sobre a história desse nível de ensino.

Ao revisitar a história, especificamente o período medieval, constatou-se que não haviam situações direcionadas ao ensino e a socialização das crianças com essa finalidade. Desse modo, os sujeitos da época desenvolviam seu aprendizado ao prestar auxílio aos adultos em suas atividades. Não havia sensibilidade por parte destes em relação às especificidades das crianças, exceto quando bem pequenas, pois se divertiam com seus gracejos (ARIÈS, 1986).

Em sua segunda tese Ariès (1986) escreve sobre um novo panorama que se configura com início no século XVII, no qual as ideias acerca da educação foram modificadas, isto é, a forma de ensinar as crianças, que antes aprendiam no meio dos adultos, deu lugar a uma nova maneira de pensar sobre o tema.

[...]. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1986, p.11).

Alguns fatores que contribuíram para essa transmutação de pensamento sobre a educação estão relacionados às reformas da Igreja e do Estado, propositadas a despertar nos homens um tipo de consciência moral que foi de certa forma acolhida pelas famílias, em que as relações passaram a ser permeadas pela afeição. (ARIÈS, 1986). Essas questões repercutiram no modo de conceber a educação das crianças, pois “Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida.” (ARIÈS, 1986, p.11-12). Para melhor cuidar dos filhos foi reduzido o número da prole, o que ocasionou uma redução da taxa de natalidade do período. Como afirma o autor,

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1986, p.12).

Em concordância com esta afirmação, infere-se que o papel ocupado pela criança na família ganhou relevância e despertou interesses em relação ao seu bem estar. No decorrer do século XVII, despertou uma nova consciência, ou seja, os mimos com os pequenos deram

lugar a preocupações com o seu desenvolvimento psicológico, sua conduta moral e sua educação. (ARIÉS, 1986). Nesse sentido “Era preciso antes conhecê-la melhor, para corrigi-la”, com isso tornou-se imprescindível conseguir “[...] penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar ao seu nível, os métodos de educação.” (ARIÉS, 1986, p.163). Entretanto, alicerçados na interpretação das elaborações de Kuhlmann Júnior (2010), verifica-se que há registros históricos acerca da infância das crianças pobres, que evidenciam um caráter assistencialista e filantrópico do atendimento oferecido a elas. Em outras palavras, embora houvesse uma nova percepção em relação à educação, esse fenômeno não se manifestou de forma igualitária para todos, principalmente em relação às meninas e às classes desprovidas de recursos financeiros. A educação era pensada para os meninos das famílias mais abastadas. Todavia, do ponto de vista de Cambi (1999), as crianças, de uma forma geral, emergiram como sujeitos da educação tardiamente, ao mesmo tempo em que as mulheres e os deficientes e, seguidamente pelas minorias étnicas e culturais.

Por conseguinte, apenas no decorrer do século XIX, assume-se as especificidades psíquicas da criança e seu lugar na sociedade. (CAMBI, 1999). Nesse período surgiram as primeiras instituições com enfoque em atender a Educação Infantil. Porém, estas se expandiram apenas na segunda metade do século XIX, juntamente com a ampliação da educação elementar. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

De acordo com a interpretação das palavras de Paschoal e Machado (2009), a sociedade europeia precisou reorganizar-se a partir da passagem do feudalismo ao capitalismo. Devido à Revolução Industrial a mulher entrou massivamente no mercado de trabalho, o que redundou em mudanças nas famílias e na criação dos filhos.

Na Europa e Estados Unidos, as primeiras instituições assistenciais das quais se têm notícias, “[...] tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.79).

O Brasil, igualmente sofreu a influência do aumento da demanda por mão-de-obra feminina, por sua vez, as mulheres necessitavam contribuir com as finanças da família, para poder sustentar sua prole. Em decorrência disso, alguém precisava cuidar dos pequenos enquanto as mães estavam no local de trabalho. Assim, à educação caberia o papel de guarda e cuidado das crianças. (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Com base nisso, constata-se que as creches possuem suas raízes em iniciativas de caráter assistencial. Observa-se que na França havia demanda para essas instituições em

função do trabalho das mulheres como operárias, todavia, no Brasil era “[...] mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.81).

Quanto à historiografia da assistência às crianças desvalidas, Kuhlmann (2010) cita a Santa Casa de Misericórdia de Salvador (1862) na qual existia a roda dos expostos. Esse dispositivo foi criado para que os bebês que antes seriam abandonados à própria sorte, pudessem ser assistidos, garantindo o anonimato do renunciante. Conforme Paschoal e Machado (2009, p.82), o nome roda dos expostos ou excluídos

[...] provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

A chamada roda dos expostos perdurou por mais de 100 anos Brasil como sendo a única instituição para o acolhimento das crianças abandonadas. Em caráter assistencial, para atender às crianças desfavorecidas e suas mães trabalhadoras, organizações filantrópicas inauguraram creches. Paralelamente a ideia dos jardins de infância estava em debate, discutiam-se suas vantagens para o desenvolvimento das crianças. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ainda sobre os aspectos da educação assistencialista, Kuhlmann Júnior (2010, p.77) apresenta questões que podem ter culminado em iniciativas de atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, isso porque de acordo com o autor, há opiniões diversas a respeito dos fatores que resultaram na articulação das instituições de Educação Infantil. Conforme seus estudos, em torno desse objetivo uniram-se três grandes influências: “[...] a jurídico-policia, a médico-higienista e a religiosa”, além de questões ligadas à infância, à maternidade e ao trabalho das mulheres. Estas três áreas organizaram associações de assistência e cada qual tinha seus argumentos que justificavam a criação de instituições como creches e jardins de infância. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010). Por esse ângulo, as primeiras instituições assistencialistas no Brasil, as chamadas creches, iniciaram suas atividades no início do século XX para atender a crianças de três a seis anos. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010). Nesse período, como afirma Kuhlmann Júnior (2010, p.86), “[...] propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” Quanto ao setor privado, o

primeiro Jardim de Infância inspirado na concepção froebeliana foi o do Colégio Menezes Vieira fundado no Rio de Janeiro em 1875.

Andrade (2010) discorre que a primeira creche do Brasil foi inaugurada no Rio de Janeiro em 1889 para atender aos filhos das operárias de uma fábrica têxtil, seguida por outra criada em São Paulo cedendo a pressões do movimento operário da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas. Em 1896, junto à Escola Normal, foi inaugurado o primeiro jardim de infância, na escola modelo Caetano de Campos (São Paulo), no qual eram atendidas crianças de 4,5 e 6 anos de idade (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

A partir do exposto é possível afirmar que a visão sobre a Educação Infantil transmutou-se no decorrer do tempo, acompanhando as mudanças ocorridas nas formas de conceber a infância, a criança, e, sobretudo o lugar ocupado por ela na família. As transformações sociais impactaram na elaboração de novas acepções acerca desses significados. Há também a propagação, pelas teorias pedagógicas, com ideias divergentes a respeito dos referidos conceitos.

Por essa razão, cabe ressaltar, conforme Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p.76), o entendimento dos significados que são atribuídos a esses conceitos. Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, a criança é vista como “[...] sujeito ativo na sua relação com o mundo de pessoas e objetos, e a infância, como momento único de apropriações e objetivações desse sujeito”. Certamente que esse modo de pensar impacta diretamente nas experiências oportunizadas às crianças (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Porém, destaca-se que as conquistas representadas pelas evoluções conceituais não encontraram ressonância imediata no estabelecimento das leis que deveriam garanti-las, e, menos ainda na garantia efetiva dos direitos das crianças. Na história da Educação Infantil no Brasil, ora constata-se avanços interessantes estabelecidos legalmente, ora verificam-se retrocessos vinculados a políticas públicas que nem sempre visam atender às necessidades básicas da população, inclusive no que tange à educação. Com relação à legislação brasileira, algumas conquistas representaram momentos importantes para o atendimento à Educação Infantil no país. Desse modo, ilustra-se esse fragmento da história com suporte na perspectiva de Kulhmann Júnior (2000, p.6), na

[...] quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para

crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 pode ser compreendida como o marco inicial do que considera-se um avanço na legislação brasileira em relação à Educação, todavia foi seguida por outros documentos que apresentam igualmente conquistas de direitos das crianças, outrora desassistidas. A partir do citado marco, “As escolas infantis, sobretudo as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram, portanto, a ser de responsabilidade do setor educacional.” Assim, as instituições de Educação Infantil deveriam pautar o trabalho pedagógico de forma a integrar “[...] os aspectos relacionados aos cuidados e a educação dos pequenos.” (PASCHOAL et al, 2015, p. 21038).

Ainda em relação à Constituição Federal de 1988, evidencia-se no documento, que o caráter assistencialista antes existente no atendimento às crianças, cedeu lugar a uma Educação de qualidade, como direito garantido por lei para as crianças de 0 a 5 anos. (KULHMANN JUNIOR, 2000). O texto sofreu alterações desde a sua promulgação, em relação à Educação Infantil.

A mudança é constatada no Art.208, que dispõe sobre o dever do Estado com a Educação, o texto do inciso IV onde constava: “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” passou a constar: “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006).” (BRASIL, 2016).

Com a alteração do termo “atendimento” para “Educação Infantil” evidencia-se uma evolução na concepção ainda arraigada de assistência às crianças pobres para o caráter educacional em relação à Educação Infantil, ao menos no discurso. Nas práticas, porém, verificam-se dissonâncias nas ações pedagógicas dos professores quanto à assistência e à Educação das crianças de 0 a 5 anos. Do ponto de vista de Paschoal et al. (2015, p.21039),

[...] estes aspectos acontecem de forma inter-relacionada. Ainda que na prática, muitas profissionais por desconhecerem tais funções, ora desenvolvem um trabalho voltado à higiene e ao corpo da criança, desconsiderando os aspectos educativos; ora desenvolvem atividades relacionadas somente ao desenvolvimento das habilidades motoras infantis.

No entendimento de Pasqualini (2010, p.87), a dicotomia entre as dimensões do cuidar e educar existe desde o início do atendimento à primeira infância do Brasil e permanece até os dias atuais. Isso porque o enfoque no cuidar foi pensado para as crianças pobres enquanto o objetivo era educar as crianças mais abastadas. No entanto, embora nos

objetivos haja essa dicotomia, na prática a autora afirma que é impossível dissociá-las visto que a dimensão educativa permeia os cuidados, ainda que não seja uma educação “necessariamente humanizadora.” Nesse sentido, compreende-se que a integração entre as dimensões do cuidar e educar é primordial para o trabalho pedagógico pautado no ensino e que, embora enfatize a Educação Infantil nesta pesquisa, deve ampliar-se às diferentes etapas educacionais.

Voltando aos aspectos legais, outros documentos tratam de dispositivos acerca da Educação Infantil no Brasil. Na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017, p.22), SEÇÃO II – Da Educação Infantil, constata-se que:

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.

Destarte, evidencia-se na lei a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até cinco anos. Nesse sentido, não há como pensar em ações que não articulem o cuidar-educar ao ensino da criança pequena, tendo em vista as peculiaridades típicas de sua fase de desenvolvimento, na qual o cuidado físico e a educação humanizadora pelo ensino dos conhecimentos científicos são faces da mesma atividade que diz respeito ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Como orientação para Educação das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispõem sobre como:

[...] orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

Fica evidente que não se trata de antecipar etapas, mas de suscitar a aprendizagem de conteúdos pertinentes às respectivas faixa-etárias e que devem envolver as atividades típicas (forma) das crianças de 0 a 5 anos.

Sem dúvida, esses documentos foram passos importantes em direção a mudanças importantes para a Educação Infantil; entretanto, até a presente data, ainda encontram-se existentes os centros de Educação Infantil filantrópicos, que são apenas em parte subsidiados pelo Poder Público. Salienta-se que após mais de trinta anos, avançou-se a passos lentos quanto a oportunizar o atendimento em creches para a demanda existente. Nesse sentido existe ainda uma defasagem considerável entre os avanços no conhecimento sobre o

desenvolvimento da criança, as conquistas legais e a realidade da Educação Infantil, pública e de qualidade.

4.2 Características biopsicossociais da criança de 0 a 5 e sua atividade principal

Apoiada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a discussão proposta neste item traz as características biopsicossociais e a periodização do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Como essas peculiaridades dizem respeito aos sujeitos da Educação Infantil, considera-se pertinente conhecê-las, visando contribuir para o entendimento do processo de humanização, bem como das conquistas alcançadas pelas crianças em cada etapa.

De acordo com Pasqualini (2009), a Teoria Histórico-Cultural nega a concepção naturalizante do desenvolvimento psicológico, bem como, o ordenamento fixo de suas fases e estágios. Em consonância com a teoria, sustenta-se uma explicação da periodização com base em um processo histórico-dialético e o desenvolvimento em íntima relação com as “[...] condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola.” (PASQUALINI, 2009, p.33).

Em continuidade, segundo as leituras e análises das obras escolhidas de Vygotsky, constatou-se que o problema da idade cultural é um dos objetos de sua investigação. Para o autor a idade cultural e intelectual não são conceitos cronológicos. De acordo com sua explanação:

Quando falamos da idade fisiológica ou intelectual pressupomos que o processo de desenvolvimento está constituído por determinados níveis, que se sucedem com certa regularidade, ainda que a origem de tais níveis não coincida exatamente com o curso cronológico do tempo. Sabemos, portanto, que a criança de uma certa idade, pode estar, tanto em relação com sua idade fisiológica como intelectual, quanto bem adiante ou bem atrás do ponto em que se encontra sua idade cronológica. Em relação ao que foi dito, chegamos ao problema que denominamos como problema da idade cultural (VYGOTSKY, 1931, p.220, tradução nossa).

Assim, tendo como aporte essa explicitação, deduz-se que as características intelectuais expressas pela criança em uma determinada idade, não necessariamente condizem com o que é esperado para sua faixa etária. Nesse sentido, não se pode considerar os períodos do desenvolvimento como fases estanques, pois, cada criança tem suas peculiaridades, seu contexto de vida e educação. Assim, Pasqualini (2009, p.40) elucida em relação aos estágios

que os mesmos “[...] possuem certa sequência no tempo, mas não são imutáveis, na medida em que as condições histórico-sociais exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um determinado estágio do desenvolvimento quanto sobre o curso do processo como um todo.”

Nessa mesma lógica, Facci (2004) analisa e traz as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, como subsídios para elucidação a respeito da periodização do desenvolvimento infantil na abordagem proposta. Para os autores, os períodos se caracterizam por uma determinada atividade, pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade social, assim, esclarecem que essas “[...] atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força.” (FACCI, 2004, p.72). Por conseguinte, tanto as mudanças mais significativas, quanto as características psicológicas estão condicionadas ao desenvolvimento desse tipo de atividade. Na visão desses estudiosos

[...] o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2004, p.65-66).

Destarte, torna-se iminente a exploração desse conhecimento principalmente no que tange ao processo educativo escolar, ampliando as possibilidades de incluir e potencializar elementos do trabalho pedagógico que enfoquem na atividade principal de cada período. Obviamente que esse não é um conceito novo e tampouco inexplorado no ambiente escolar, todavia busca-se aqui, evidenciar a oportunidade de trabalho com apoio nesses conhecimentos, para que se configurem em ações na Educação Infantil.

Como caracterizado por Elkonin (apud FACCI, 2004, p.66), durante o desenvolvimento o sujeito passa por alguns estágios, apresentando como principais: “[...] comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo”. Ainda sobre essa questão, constata-se que “O sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal, ou seja, da relação principal da criança com a realidade.” (ARCE; SILVA, 2009, p.172). A hipótese desenvolvida por Elkonin (1987, p.122 apud FACCI, 2004, p.72), em relação à distribuição das atividades por período de desenvolvimento psíquico, organiza-se da seguinte forma:

a) primeira infância: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetal manipulatória (2º grupo); b) segunda infância: jogo (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais.

Esse esquema suscita um questionamento: como é que a criança transita de uma atividade a outra durante o seu processo de desenvolvimento? Em síntese, é possível afirmar que “A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte.” (FACCI, 2004, p.73). Mais detalhadamente, esse processo é desencadeado porque a criança percebe que as relações que estabelece entram em contradição com suas potencialidades, ou seja, ficam aquém delas, e, isso desenvolve novos motivos incitando-a a transformar o lugar que ocupa no contexto social. Em decorrência disso, ações anteriores são ressignificadas. Como consequência, pode emergir uma nova atividade principal, reduzindo a anterior a um segundo plano. Assim estabelece-se um novo estágio em seu desenvolvimento psíquico. (LEONTIEV 1998a apud FACCI, 2004).

Ainda a respeito dos estágios do desenvolvimento, cabe esclarecer que embora seja possível observar uma sequência temporal, por estes serem influenciados tanto em seu conteúdo quanto no processo como um todo pelo contexto sócio-histórico, eles não são fixos, e tampouco imutáveis. Partindo dessas prerrogativas, é importante pensá-los no presente momento histórico e nas condições atuais da sociedade. Dessarte, esses aportes teóricos contribuem com as reflexões e despertam novas iniciativas na continuidade das investigações a respeito do desenvolvimento infantil. (PASQUALINI, 2009).

Sequencialmente, avança-se com a finalidade de aclarar cada um dos períodos, a começar pela primeira atividade principal da criança até o jogo de papéis, que corresponde aos períodos compreendidos pela Educação Infantil. Para tal fim, abre-se a discussão versando a respeito da vida da criança antes do seu nascimento, no período intrauterino e na sequência sobre o período pós-natal, antes de adentrar na atividade de comunicação emocional direta.

Com relação à vida intrauterina, na embriogênese, os primeiros sistemas a iniciar as funções são: sistema nervoso e circulatório. “Entre o segundo e o quarto mês de gravidez ocorre a proliferação de células nervosas e o aumento cerebral.” (CAVALCANTI, 2011,

p.99). À vista disso, em torno de apenas três semanas de gestação o embrião apresenta batimentos cardíacos e aproximadamente na oitava semana, é possível observar atividades reflexas (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2009). Seguidamente aparecem as reações ao toque e sons advindos do ambiente externo, em função do sistema neurológico em formação (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Com isso, aproximadamente na 12ª semana nota-se reação à temperatura e especial atenção ao som da voz materna (CAVALCANTI, 2011). Observa-se ainda no desenvolvimento do embrião, de acordo com Cavalcanti (2011, p.99), que na

[...] terceira semana gestacional, ocorre a diferenciação do tecido celular que originará o encéfalo; na quinta, formam-se os hemisférios cerebrais (o esquerdo relacionado à linguagem e ao pensamento lógico; o direito, às funções visuoespaciais). Surgem respostas motoras reflexas e, na sétima semana, movimentação espontânea da coluna vertebral.

Essas etapas do desenvolvimento no interior do útero são interessantes para se conhecer a formação do aparato biológico do bebê. Conforme interpretação acerca dos escritos de Vygotsky (1984), a atividade desenvolvida no ventre materno limita-se às funções vegetativas, em detrimento das funções animais que aparecem reduzidas ao mínimo. Ainda em relação à vida intrauterina, afirma-se que o principal som ouvido pelo bebê é o ritmo cardíaco da mãe, que ao sofrer alterações pode também alterar o seu ritmo, pois a frequência representa um elemento de conforto para ele. Na gestação desenvolve-se uma relação de vínculo entre o bebê e a gestante, dessa forma, as reações do bebê relacionam-se com as emoções sentidas pela mãe (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Em vista disso, compreende-se que “[...] o aparato biológico configura-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo subjugado às condições sociais nas quais se processa. É nessa direção que afirmamos que as condições postas ao feto são determinadas pelas condições de vida da mãe.” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.95).

A princípio o feto responde apenas com reflexos aos estímulos externos, porém, “Ontogeneticamente, a integração sensorial da espécie humana inicia-se no útero materno, como pré-requisito do desenvolvimento e da aprendizagem.” É nesse sentido que se evidencia a premissa de que “As sensações encontram-se na base do processo de construção do conhecimento.” (LURIA, 1966-1980 apud FREITAS, 2006, p.92-93). Assim, é admissível que se desenvolvam ainda na gestação pré-condições para que o bebê possa a posteriori desenvolver sistemas funcionais mais complexos. Por conseguinte, o aparato fisiológico

representa a base para aquisição das condições para a formação psíquica. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

No período pós-natal, com o nascimento, o bebê sofre uma ruptura dos laços físicos com a mãe e passa por transformações profundas ao deixar a proteção do útero e iniciar sua relação com o ambiente social. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Na perspectiva apresentada por Mukhina (1995, p.73-74)

O nascimento é uma enorme comoção para a criança. De uma existência vegetativa em um ambiente relativamente constante (o organismo materno) ela passa, de uma hora para outra, para condições totalmente distintas, entrando no ambiente aéreo cheio de infinitos estímulos, no mundo no qual esse ser desamparado se transformará em um indivíduo racional.

Em decorrência dessa mudança, o bebê passa por um período de transição. Conforme Vygotsky (1984, p.1, tradução nossa), “Toda a existência da criança no período pós-natal ocuparia uma posição intermediária entre o desenvolvimento do útero e os períodos sucessivos da infância pós-natal.” Um exemplo claro em relação a essa máxima, se refere à alimentação do recém-nascido, que é nutrido pelo colostro materno (produzido internamente pelo organismo da mãe) e posteriormente pelo leite. Dessa forma, sua alimentação também passa pela transição entre a alimentação intra e extrauterina. (VYGOTSKY, 1984).

Assim, em razão ao exposto, a nova etapa requer um tempo que transita de um estágio do desenvolvimento a outro totalmente diverso, em outras palavras, o pós-natal pode ser compreendido como um elo entre a vida uterina e a que se constitui após o nascimento, pois características de ambos os períodos coexistem nele. (VYGOTSKY, 1984). Em meio a esse processo de transição e com todas as implicações dessa fase da vida para o bebê, Vygotsky (1984, p.7, tradução nossa) argumenta no tocante à formação psíquica no pós-natal, que se trata de

[...] uma vida psíquica peculiar, relacionada, sobretudo, com os setores subcorticais do cérebro. Não é mantida como tal, isto é, como uma aquisição sólida para os próximos anos. Ela floresce e se esgota nos estreitos períodos de tempo que o período pós-natal engloba. No entanto, não desaparece sem deixar vestígios, como um episódio fugaz no desenvolvimento infantil. No curso posterior do desenvolvimento, perde apenas sua existência independente, pois é integrada como uma instância subordinada nas formações nervosas e psíquicas de nível superior.

Nesta perspectiva, é fundamental para o bebê que continue existindo uma relação de vínculo afetivo com o adulto, seja com a mãe biológica ou outro encarregado dos seus

cuidados (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Isso representaria a continuidade do vínculo, pois, o bebê, embora não esteja mais ligado fisicamente, depende da mãe para alimentar-se (VYGOTSKY, 1984). Desse modo, considerou-se pertinente trazer as palavras de Vygotsky (1984, p.1, tradução nossa) quanto a este período de vida, a fim de ilustrar que o desenvolvimento do bebê fora do útero

[...] começa com o acontecimento crítico do nascimento e a idade crítica que se segue, que se denomina pós-natal. No parto, o bebê se separa fisicamente da mãe, mas, devido a uma série de circunstâncias, nesse momento, todavia, não ocorre sua separação biológica dela. Durante muito tempo, o bebê segue, como um ser biologicamente dependente, em suas principais funções vitais. Ao longo deste período, a atividade e a própria existência da criança têm um caráter tão peculiar, que este simples fato nos permite considerar o período pós-natal como uma idade especial, dotada de todos os traços distintivos de uma idade crítica.

Disso depreende-se que o pós-natal representa para o bebê um período crítico de vida no qual depende totalmente dos cuidados de outras pessoas para sobreviver. Graças ao seu sistema nervoso, que possibilita sua adaptação às condições fora do útero, os mecanismos inatos acionam os reflexos que mantêm funcionando os sistemas circulatório e respiratório, assegurando assim a sua vida. (MUKHINA, 1995). Conforme essas afirmações, “A criança é, portanto, dotada de reflexos não-condicionados que se manifestam nos dias imediatamente posteriores ao nascimento.” (MUKHINA, 1995, p.74).

De acordo com alguns pesquisadores, nos primeiros dias de vida do recém-nascido ele conserva os traços psíquicos da vida intrauterina e continua como se estivesse ainda no útero, inclusive sua postura ao dormir assemelha-se a posição fetal. É perfeitamente compreensível a natureza intermediária de sua atividade nesse período de vida (VYGOTSKY, 1984). Observa-se inclusive, que permanece entre o sono e a vigília e dorme mais de oitenta por cento do tempo, ademais, suas condições de vida psíquica se apresentam rudimentares (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Cavalcanti (2011, p.100) enumera algumas características apresentadas pelo bebê de 0 a 2 meses que são elucidativas sobre essa fase da vida da criança,

[...] o cérebro tem um terço do tamanho do de um adulto, e a quantidade e eficiência dos circuitos neurais em formação dependem de estímulos. enxerga com nitidez apenas o que está a 30 centímetros dos olhos. Ainda não tem consciência de si e das coisas, funciona como extensão do corpo que dele cuida. Tem preferência pelo cheiro materno; a voz feminina exerce efeito tranquilizador sobre ele. Os gestos e o olhar direcionados ao filho pela mãe são fundamentais para inseri-lo no campo da linguagem, mesmo antes

de articular palavras. Com 1 mês, emite sons guturais, que em algum momento perceberá serem produzidos por ele mesmo. Com 2, reconhece familiares, acalma-se ao ouvir vozes e esboça sorrisos.

Apesar disso, é importante esclarecer que somente a maturação cerebral por si só, não garante que se desenvolvam os sentidos do bebê. Seu desenvolvimento está condicionado à recepção dos sinais externos. Se o recém-nascido os recebe suficientemente, cria-se a base para que se desenvolvam processos mais complexos. Nesse sentido, o contrário pode ocasionar em prejuízo no seu desenvolvimento (MUKHINA, 1995).

No âmbito da Educação Infantil, os sinais externos dos quais as crianças dependem para desenvolver as potencialidades específicas dessa fase estão condicionados à mediação do professor, que é o profissional responsável por identificar os conteúdos e formas adequados para que a criança aprenda e se desenvolva integralmente. Quando o professor, por alguma razão não oportuniza aos bebês experiências potencializadoras, restringe suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Por essa razão, afirma-se categoricamente que essas três categorias são basilares para o trabalho pedagógico na Educação Infantil: mediação, conteúdo e forma.

Retornando às explicações de Vygotsky (1984), o fim do período pós-natal relaciona-se com o aparecimento de uma nova formação, na qual emerge a vida psíquica individual, marcada pelo papel social do bebê e, por conseguinte, torna-se possível conhecer as condições em que se desenvolve e as contradições inerentes ao seu primeiro ano de vida. Essa argumentação foi desenvolvida com base nos parâmetros explicitados pelo autor,

[...] acreditamos que o critério para a definição de qualquer idade deve ser tão somente a nova formação básica e central típica a um certo estágio no desenvolvimento social da personalidade da criança. Acreditamos, portanto, que ao determinar os limites do período pós-natal é conveniente utilizar os dados que caracterizam o estado psíquico e social do recém-nascido. Os dados que mais coincidem com esse critério referem-se à atividade nervosa superior da criança, mais diretamente relacionada à sua vida psíquica e social. As investigações de M. Denisova e N. Figurin mostram que no final do primeiro mês ou no começo do segundo ocorre uma mudança no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1984, p.7, tradução nossa).

Diante do esclarecimento de Vygotsky (1984), ainda com base em suas elaborações, convém evidenciar que a reação com um sorriso, expressa pelo bebê em resposta quando ouve o som da voz humana, leva a crer que o bebê entrou em uma nova fase de desenvolvimento. Esse pode ser considerado um marco do final do período pós-natal, entre o primeiro e o segundo mês de vida. Essa reação positiva do bebê pode ser compreendida como

o complexo de animação, que representa a linha divisória entre o pós-natal e o primeiro ano de vida, ou, em outras palavras, é quando o bebê começa a concentrar-se em objetos ou nas pessoas e expressa emoções prazerosas, diferentemente de parar de chorar porque teve uma necessidade satisfeita; o sorriso surge como reação às impressões que a criança recebe nas interações com o adulto (MUKHINA, 1995).

Uma vez explicitadas algumas características peculiares da vida intrauterina e do período pós-natal, sequencialmente serão apresentadas as ideias básicas a respeito da primeira atividade principal do desenvolvimento psíquico e do surgimento do complexo de animação no bebê. Com esse intuito, vale lembrar que “*A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação.*” (FACCI, 2004, p.67, grifo do autor). Em outras palavras, afirma-se que as bases psicofísicas essenciais para iniciar essa atividade desenvolveram-se no decorrer do pós-natal, principalmente no que tange à evolução sensorial, motora e perceptiva do bebê (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Mukhina (1995) sublinha quanto ao complexo de animação, que a partir dele é possível observar as reações emocionais do bebê em relação ao adulto. De acordo com a autora essas reações expressam satisfação, o que interfere de uma maneira muito positiva no humor da criança. Nesse sentido, a simples presença do adulto pode animar o bebê. É nesse período que se inicia a diferenciação dos familiares e estranhos, o que faz a criança chorar quando não reconhece as feições do adulto que conhece. Entretanto, compete ao adulto nessa fase que estimule o bebê a se interessar por outras coisas para que se acostume a não depender o tempo todo da atenção dirigida do adulto.

Ademais, a comunicação emocional direta está relacionada com o vínculo psíquico do bebê com a mãe e que serve de base para que se desenvolva posteriormente a consciência individual. Inicialmente o bebê não compreende a sua diferenciação da mãe. Até mesmo a percepção de seus membros mistura-se a dos objetos ao redor. Aprende a coordenar sua visão e seus movimentos antes mesmo de ter qualquer conhecimento sobre seu corpo (VYGOTSKY, 1984). Alguns elementos clarificam um pouco mais a que se refere essa atividade principal para o bebê:

[...] nos estágios iniciais de seu desenvolvimento psíquico, as crianças são mais sensíveis às impressões que se relacionam com seus vínculos psíquicos com outras pessoas. Mais do que com o mundo inanimado dos estímulos externos, a criança, através da mediação e através dela, estabelece contatos

mais íntimos, embora elementares, com a comunidade das pessoas ao seu redor (VYGOTSKY, 1984, p.26, tradução nossa).

À vista disso, todas as suas relações com o mundo são mediadas pelo adulto, pois o bebê ainda depende totalmente dele para sua sobrevivência, mesmo que não disponha ainda da linguagem verbal para comunicar-se com ele. Inicialmente o bebê expressa-se tão somente em função de situações que podem lhe causar desconforto, como sono, fome ou outra que possa surgir. Entretanto, esta expressão não se dirige intencionalmente a alguém. Em contrapartida o adulto comunica-se com o bebê, conversando com ele enquanto satisfaz suas necessidades (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Sob esse aspecto, Cheroglu e Magalhães (2016, p.102) pontuam que, “são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos.”

Essa interação com o adulto é responsável por impulsionar no bebê o desenvolvimento da percepção de si mesmo e do outro, além de desencadear a mudança do estado anterior de passividade para um período de interesse ativo pelos elementos do seu contexto. Ele passa então a manifestar reações, inicialmente desordenadas, porém, ampliadas e complexificadas posteriormente com a mediação do adulto (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Ilustra-se esse entendimento baseando-se na afirmação de que “O bebê tende a ser direta e emocionalmente afetado pelas ações que o adulto dirige a ele, de modo que o caráter e a diversidade das ações realizadas pelo adulto tendem a lhe provocar diferentes reações.” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.104).

Pouco a pouco, por intermédio da atividade principal da comunicação emocional direta, no bebê se inicia a complexificação dos processos psíquicos e, nesse contexto, desenvolve-se a atividade objetal manipulatória (na primeira infância), considerada a segunda atividade principal do desenvolvimento infantil (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). No princípio, o mundo material é apresentado ao bebê pelo adulto, que, por sua vez, mostra-lhe objetos, as formas de manipulá-los, bem como auxilia a criança a realizar os movimentos necessários para interagir com eles (MUKHINA, 1995). Aproximadamente no decorrer do quinto mês de vida da criança, é possível verificar demonstrações de independência para exploração e manipulação de objetos (ARCE; SILVA 2009). Com base nessas argumentações, afirma-se que as

[...] primeiras manipulações são muito simples. A criança apanha o objeto, segura um pouco e solta, depois volta a apanhá-lo. Quando tem diante de si dois objetos, pode deixar cair um para agarrar o outro. Essa ação é precedida

de um deslocamento do olhar de um objeto para o outro. A criança aproxima o objeto que tem na mão dos olhos, observa-o, leva-o à boca, sacode-o. As primeiras manipulações possuem a particularidade de *voltar-se para o objeto* que atrai a atenção da criança. Em seguida, as manipulações tornam-se mais complexas. Até as ações mais simples (sacudir o objeto, empurrá-lo) provocam algum resultado: o brinquedo se desloca no espaço, fica mais longe ou mais perto, o chocalho produz ruído, o bichinho de borracha assovia. A criança começa a observar esse resultado e a reproduzi-lo de maneira ativa (MUKHINA, 1995, p.91, grifo da autora).

Como já dito inicialmente, o comportamento do bebê e da criança se diferencia em relação ao objeto, visto que para o bebê o foco da situação objetual é a outra pessoa, pois ambos, objetos e pessoas ainda não se diferenciam em sua consciência (VYGOTSKY, 1984). A atividade objetual manipulatória representa um impulsionador para o desenvolvimento de habilidades de locomoção (CHAVES; FRANCO, 2016).

No princípio não há correspondência entre a ação e a finalidade do objeto, pois a criança tentará utilizar os instrumentos em qualquer situação que tem domínio. Na fase subsequente, consegue utilizá-lo conforme sua função social, e seguidamente, na fase posterior, apesar de conhecer a finalidade do objeto, usa-o de maneira livre. Nesse processo de apropriação dos objetos a criança assimila as regras estabelecidas de comportamento aceito socialmente (MUKHINA, 1995).

Para Chaves e Franco (2016), essa atividade principal está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem, pois, a manipulação dos objetos despertará o interesse da criança em nomeá-los e, por conseguinte, em apreender seu significado social. De acordo com essa premissa, a supracitada atividade “[...] engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu *entrecruzamento* com o pensamento. O referido entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período.” (CHAVES; FRANCO, 2016, p.115, grifo do autor).

Em síntese, Mukhina (1995) apresenta ao final da discussão das atividades de comunicação emocional direta e atividade de manipulação de objetos, etapas que permeiam a primeira infância, ou seja, o período de 1 a 3 anos de idade da criança, em que as principais conquistas, consideradas pela autora como determinantes do desenvolvimento psíquico da criança nesse período são: “o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual e o domínio da linguagem.” (MUKHINA, 1995, p.104).

A próxima atividade principal a ser analisada nesta discussão, diz respeito aos jogos de papéis. Apenas para recordar, as atividades anteriores não desapareceram, todavia, a atividade dominante do próximo período, ou, idade pré-escolar, passa a ser a brincadeira de papéis sociais. É relevante destacar, conforme Leontiev (2004, p.311), que “Certos processos

psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela.” Essa máxima permite compreender que há uma série de atividades que podem estar imbricadas nos jogos de papéis sociais.

Esse novo período pode ser entendido a contar da apropriação dos conhecimentos das atividades de comunicação emocional direta e da objetiva manipulatória (LAZARETTI, 2016). Com relação aos jogos e brincadeiras, acrescenta-se que, “Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.” (FACCI, 2004, p.69).

Isso ocorre porque a criança não se satisfaz mais apenas com a manipulação dos objetos e passa a interessar-se pelo “significado social das ações com os objetos”; começa então a imitar o que o adulto faz com estes objetos. Essas ações caracterizam a atividade principal desse período (LAZARETTI, 2016).

Dentro dessa ótica, “No desenvolvimento da brincadeira, quando a criança passa a utilizar seu próprio nome, [...], ou seja, identifica-se como alguém que executa uma ação realizada pelos adultos com algum objeto, são os indícios da brincadeira de papéis sociais.” (LAZARETTI, 2016, p.131). É por meio da atividade que as crianças adentram no mundo adulto, reproduzindo e protagonizando de forma lúdica as atividades que ainda não podem realizar, pois, condizem com o cotidiano dos adultos, como por exemplo: fazer compras, dirigir, cozinhar, entre tantas outras. A propósito, “[...] o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.” (FACCI, 2004, p.69).

Sobre esse assunto, Lombardi (2013) pondera que ao protagonizar os papéis sociais na brincadeira, a criança paulatinamente apropria-se do significado dessas relações no contexto real. Em face disso, desenvolve comportamentos que a levam à situações autorreguladoras. O significado do jogo protagonizado pode ser compreendido no sentido de

[...] permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade: (...) a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo (ELKONIN, 1987-1998, p. 421 apud FACCI, 2004, p.69).

Assim, a criança vivencia por meio das brincadeiras e dos jogos em interação com outras crianças e com os adultos, as situações que observa no seu contexto, e que, ainda não experienciam na realidade. Nessa medida, “A ampliação dos domínios da realidade permite que a criança assuma ações cada vez mais autônomas e sua percepção a respeito da realidade que a rodeia torna-se mais aprimorada.” (ELKONIN, 1969, apud FACCI, 2004, p.130). Por essa manifestação reitera-se o papel que desempenha essa atividade nas mudanças que ocorrem no período pré-escolar, compreendendo aproximadamente a fase entre 3 a 5 anos da criança. Assim, defende-se que os conteúdos e as formas desenvolvidas para o ensino nessa fase, se devidamente planejados, adequados e sistematizados, favorecem a autonomia das crianças.

Nessa fase as crianças tendem a substituir “[...] a relação física de apego com a mãe pela linguagem e brincadeiras com outras crianças.” (CAVALCANTI, 2011, p.99). Pela primeira vez, surgirá para a criança a possibilidade de atribuir um significado diferente para o objeto, ou seja, na brincadeira ele poderá assumir o papel que ela desejar, como por exemplo: potes de plástico se transformar em panelas para cozinhar (VYGOTSKI, 1991).

Quanto aos sentidos que as crianças atribuem aos objetos durante as brincadeiras, infere-se que “A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.” Obviamente que esse processo ocorre paulatinamente, tendo em vista que pensar dessa forma representa uma complexificação considerável na forma de pensar da criança, pois, “[...] é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. [...] Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.” (VYGOTSKI, 1991, p.65).

Nesse entendimento, o brinquedo tem um papel relevante na atividade principal da criança no período pré-escolar, pois possibilita que ela, na brincadeira, assumam papéis que estão além das atividades que ela consegue realizar, suscitando o seu desenvolvimento, pois está reproduzindo a realidade e mobilizando o pensamento abstrato (VYGOTSKI, 1991).

Assim, no

[...] brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (VYGOTSKI, 1991, p.85).

Essas afirmações de Vygotsky permitem a inferência de que a criança avança em seu desenvolvimento quando suas possibilidades de interação estão um pouco além das suas habilidades atuais, despertando os motivos que suscitam o aprendizado de novas formas de comportamento. No caso da atividade com jogos, ela interpreta o mundo organizado pelos adultos e pode reavaliar suas formas de conduta (NASCIMENTO, et.al, 2016). Conforme Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p.136), “A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas.” Em vista disso, afirma-se que com a mediação do jogo a criança pode fazer o exercício de “dirigir sua forma de estar no mundo, de guiá-la intencionalmente.” Esse processo está relacionado à compreensão das regras sociais por meio das atividades lúdicas dos jogos e brincadeiras (NASCIMENTO, et al., 2016, p.239).

Em vista dos argumentos apresentados, compreende-se que os jogos e brincadeiras representam importantes fontes de aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas. Por meio destas atividades a criança conhece o mundo humano e suas objetivações. As relações que se estabelecem entre as crianças; entre as crianças e os adultos e a mediação do professor, contribuem para que aprenda a viver em sociedade e posicionar-se no mundo.

Acredita-se, portanto, na relevância na mediação do professor, evidenciada em vários momentos neste estudo. Assim, dedicou-se o próximo item para discutir as especificidades que envolvem o trabalho do professor com as crianças de 0 a 5 anos.

4.3 O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Previamente, faz-se pertinente assinalar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve uma diversidade de aspectos, e, dada a sua relevância, cada um deles merecia um capítulo de reflexões neste estudo. Todavia, foram elencados, dentre tantos, alguns elementos para compor esta explanação, isso não quer dizer que os demais foram menosprezados ou relegados a segundo plano.

Na revisão das leis que normatizam a Educação no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), causa estranhamento e chama a atenção o fato de mencionar o professor apenas uma única vez em todo o documento, quando esclarece a quem cabe à elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições. Embora trate da organização do tempo, do espaço, dos materiais e da efetivação da proposta pedagógica, não menciona o papel do professor como profissional responsável por esse trabalho. Estas afirmações podem ser ilustradas ao trazer o texto do documento: “Para

efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]”. Mais de uma vez é possível observar que o documento cita o trabalho coletivo nas instituições de Educação Infantil, porém não deixa claro quem é o profissional responsável pelo trabalho pedagógico.

Embora os documentos citados nesta pesquisa, sejam os que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, faz-se necessária sua análise crítica por parte dos profissionais da Educação, no sentido de vislumbrar os projetos educacionais que estão por trás dos documentos. Do ponto de vista desta pesquisa, o texto do documento, embora não se possa afirmar se há ou não essa intencionalidade, acaba por contribuir com a descaracterização do papel do professor nessa etapa da Educação Básica.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), inicialmente destaca-se que os grupos por faixa etária estão divididos no documento em: “Creche para bebês (zero a 1 ano e 6 meses)”, e “crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)” e “Pré-escola para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).” Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elencados por campos de experiências, entre eles: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” E acrescenta-se que os direitos da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento, contemplam ações que promovam as experiências de: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” (BRASIL, 2017, n.p.). Essas informações podem nortear o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ainda que, indique-se a necessidade de uma leitura crítica do professor em relação ao documento, pois embora tenha sido elaborado com contribuições de profissionais da área da Educação é criticado por teóricos da Educação. Sobre o binômio cuidar e educar que consta na BNCC (BRASIL, 2017), verifica-se no documento a concepção de que ambos são indissociáveis. Na referida normativa discorre-se a respeito da importância da intencionalidade do trabalho educativo para superação de práticas espontâneas com as crianças de 0 a 5 anos.

Certamente que, assim como qualquer outra atividade do homem, o trabalho pedagógico relaciona-se intimamente com as concepções constituídas no decorrer do seu processo de formação, não somente profissional, mas também da formação humana. E como não poderia deixar de ser, está intrinsecamente vinculado ao sentido de criança e de infância desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida. Analogamente, o professor que atua na educação das crianças pequenas, deve rever seus “[...] conceitos sobre a infância e as crianças

da contemporaneidade. Conforme já afirmado, o modo como pensamos ou ‘idealizamos’ as crianças define a maneira como agimos em relação a elas e, conseqüentemente, a infância que é vivida por elas.” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p.70).

Para desenvolver o trabalho de uma maneira que contemple e respeite as especificidades das faixa-etárias da Educação Infantil, deve-se levar em conta as atividades que são pertinentes a esse nível de ensino, como a contação de histórias, a brincadeira, as interações, os jogos, a rotina e os cuidados físicos como momentos para o ensino.

Assim, indica-se a necessidade de conhecer os objetivos estabelecidos pela legislação brasileira em relação a essa etapa da Educação Básica. De acordo com a LDB Lei no 9.394/1996 seção II, que trata da Educação Infantil, verifica-se que estabelece como propósito que a criança se desenvolva integralmente. O essencial para que a educação se objetive nessa perspectiva, representa estabelecer a criança como prioridade e intencionalmente promover o seu desenvolvimento. (CHAVES; FRANCO, 2016).

Pelo exposto nos itens anteriores, sabe-se que o desenvolvimento da criança está subordinado tanto às condições biológicas, quanto às experiências mediadas pelos signos e instrumentos da cultura, por meio dos quais o sujeito adquire os comportamentos tipicamente humanos. Dessa forma, as ações direcionadas às crianças devem contemplar as rotinas de cuidado, que envolvem o banho, as trocas, a alimentação, o descanso, e, somado a isso, a linguagem, o acesso ao conhecimento elaborado, aos livros, aos brinquedos, à música, à arte, e às atividades lúdicas (CHAVES; FRANCO, 2016). Destarte reafirma-se a relevância do trabalho pedagógico voltado para a indissociabilidade do cuidar e educar tendo como ênfase o ensino.

Todos os momentos citados representam ricas oportunidades para o ensino na Educação Infantil e como tal podem ser potencializadores do desenvolvimento ou até mesmo prejudicá-lo, dependendo da forma como o trabalho pedagógico é conduzido. Por essa razão, a intervenção do professor, intencional e objetiva, pode afirmar-se como singular nesse processo. Tendo em vista que ao cuidar de uma criança o professor está educando-a, é necessário ter objetivos claros para planejar qual é o tipo de educação que se deseja oportunizar às crianças visando o desenvolvimento integral das mesmas.

Na teoria que orienta esta investigação, uma premissa que norteia o trabalho pedagógico caracteriza-se por um ensino desenvolvente e pautado em conhecimentos científicos. Em relação a esta afirmação, destaca-se que o ensino estabelecido nos conceitos científicos desde a Educação Infantil, tende a orientar paulatinamente a formação psíquica da

criança (MARTINS, 2016a). A respeito da prática pedagógica nessa perspectiva, cabe destacar que,

[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção de seu máximo desenvolvimento. E, igualmente, que um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais ampla e rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida (MARTINS, 2016a, p.26).

A autora evidencia a importância em articular o ensino aos diferentes períodos da vida da criança, como neste caso, que o enfoque é na Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico envolve a seleção dos conteúdos e sua adequação às formas com que a criança pequena aprende, respeitando as particularidades dessa fase. Para reforçar essa ideia, resgatou-se a afirmação de Bozhovich (1976, apud ARCE; SILVA, 2009, p.181), de que “[...] a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce proporciona o desenvolvimento das máximas potencialidades que a criança possui naquele período da vida.”

Tal constatação aproxima-se das propostas por Mello (2007, p.85), sobre a apropriação das qualidades humanas pela criança. A autora assinala como condição básica que o trabalho pedagógico seja adaptado “[...] às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.” Outras atividades pertinentes à Educação Infantil podem e devem ser exploradas pelo professor como nucleares para o ensino às crianças.

Em conformidade com o que foi discutido até aqui, do ponto de vista de Arce e Silva (2009), o cuidar e o educar estão articulados com o ensino. Segundo essa compreensão, o professor necessita ser o profissional capacitado para ensinar desde a mais tenra idade, então, deve objetivar promover o desenvolvimento da humanização na criança, oferecendo a ela o que existe de mais elaborado na cultura. Nesta mesma direção, Mello (2007, p.12) sublinha que “o professor é o intelectual que deve intencionalmente projetar e criar na escola as situações de vida e educação que possibilitem a internalização por cada criança das máximas qualidades humanas existentes na sociedade.”

Apesar dessas reflexões, ao organizar-se o trabalho pedagógico, podem surgir muitas dúvidas e questões acerca de quais ações de fato alavancam o desenvolvimento da criança. Assim sendo, Lazaretti (2016) chama atenção em relação à organização do ensino. De acordo com a autora, o conhecimento a respeito das características do desenvolvimento é

primordial para orientar o trabalho do professor, entretanto essa trata-se apenas de uma das muitas facetas que envolvem o problema. Desse modo, dispõe-se apenas de pistas que indicam os caminhos a seguir, e da orientação de que é preciso definir os critérios pautados teoricamente para objetivar o trabalho. Vale lembrar que as intervenções, pautadas na dialética, não seguem nenhum tipo de receituário pronto, pois precisam levar em conta os aspectos envolvidos no contexto real, na relação dialética entre o professor e a criança. Nesse sentido, cabe lembrar que,

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala - que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo (MELLO, 2007, p.94).

Essas contribuições da autora esclarecem os mecanismos mobilizados pela criança a cada vivência, assim, colaboram para ampliar a compreensão sobre como desenvolve sua percepção de mundo. Em outra passagem, Lazaretti (2016) coloca como ponto de partida, a ideia de disponibilizar conteúdos que incitem nas crianças o interesse pela cultura humana, utilizando-se de metodologias e recursos diversificados, organizando situações de ensino que contemplem as atividades próprias da Educação Infantil, ou seja, que “[...] tornem a prática pedagógica um espaço que represente as complexas e elaboradas conquistas humanas, que produzam o desenvolvimento cultural e humano em todas as crianças.” (LAZARETTI, 2016, p.146).

Nessa mesma direção, as ideias de Arce (2016), sobre a condução do trabalho na Educação Infantil, apontam como relevante o professor conhecer o contexto real das crianças para planejar o ensino. Esse conhecimento permite que o ponto de partida seja a prática social em que a criança se insere. Sobre isso a autora admite que se o professor, pela mediação, resgatar os conhecimentos cotidianos e possibilitar que a criança relacione-os aos conhecimentos científicos, as chances de que ela compreenda e pense a respeito do mundo são ampliadas significativamente. Para enfatizar essas considerações, nas palavras da autora, cria-se

[...] uma via de mão dupla aonde o professor deve ser capaz de trabalhar os conhecimentos científicos em relação com as situações concretas de vida da criança; a criança por sua vez deve ser capaz com a intervenção do professor de pensar cada vez mais sua vida cotidiana a partir dos conceitos contidos no conhecimento científico incorporando-os aos seus conhecimentos pessoais. Ou seja, o planejamento do professor deve contemplar esse movimento. Para

isso, o professor deve ter um conhecimento sólido dos conteúdos que trabalhará, ao mesmo tempo também deve conhecer as crianças e as condições sociais e culturais com as quais convivem (ARCE, 2016, p.102).

As citadas orientações de Arce (2016) fazem emergir uma situação que ainda é possível observar no cotidiano das escolas da infância, quando o professor mobiliza a dimensão dos conhecimentos imediatos da criança. Contudo, permanece nessa esfera, ao invés de superá-la, permitindo que a criança aproprie-se de conhecimentos mais elaborados. Sobre isso se reitera que se a escola permanece no âmbito dos saberes cotidianos, seja qual for o nível de ensino, não está cumprindo o seu papel principal.

Os conhecimentos sobre a relação entre os conceitos cotidianos e os científicos podem ser considerados essenciais para o trabalho pedagógico. Em conformidade com os ensinamentos de Vygotsky, trata-se de uma situação especial, pois concerne ao papel da educação no desenvolvimento psíquico da criança. Conforme esse pensamento encontrou-se a seguinte colocação:

[...] nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação de um objeto é mediada desde o começo por algum outro conceito. Assim a verdadeira noção de conceito científico implica uma determinada posição em relação a outros conceitos, um lugar dentro de um sistema de conceitos. Nosso argumento é que os rudimentos de sistematização iniciam na mente infantil através do seu contato com os conceitos científicos e são então transferidos para conceitos cotidianos, modificando totalmente sua estrutura psicológica (VYGOTSKY, 1995, p.81, tradução nossa).

O processo de formação de conceitos na criança se relaciona a um movimento evolutivo do pensamento, que tem no ensino suas fontes principais (MARTINS, 2013). Por essa razão, as condições para sua constituição dependem da intervenção do professor desde a sua entrada na Educação Infantil. Diante disso, compreende-se que se não houver o trabalho pedagógico intencional do professor, “[...] reforça-se a concepção da incapacidade natural da criança pequena, uma vez que suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem para sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino.” (MELLO, 2007, p.92).

Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky para a educação, e, por conseguinte para o trabalho pedagógico, conforme Moll (1996) estão ligadas às possibilidades de ação na zona de desenvolvimento próximo da criança. O autor indica a utilização dos recursos sociais, ou, melhor dizendo, dos instrumentos essenciais, como os seres humanos, na mediação.

No caso do trabalho pedagógico, tanto com as crianças de zero a três anos, quanto com as de quatro e cinco, quando se fala de ensino enfocando essas idades, emergem desafios a serem superados no que tange à teoria proposta. Um desses desafios refere-se aos conteúdos que devem ser ensinados para os bebês e as crianças pequenas. De acordo com Martins (2009, p.94) ao selecionar os conteúdos para ensinar nessa faixa etária, deve-se ter em mente a sua dinâmica de desenvolvimento. A autora advoga que o eixo do trabalho deve ser ensinar “[...] componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares.” Ainda na perspectiva da autora, independe da idade da criança o fato da escola ter o papel de socializar os conhecimentos científicos.

Tendo em vista essas considerações, urge saber quais os conteúdos essenciais para ensinar às crianças pequenas, tendo como premissa básica oferecer a elas o que existe de mais elaborado na cultura. Nesse sentido, Martins (2009) aponta uma direção, que tem como enfoque os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica. Em conformidade com a proposta da autora, esses conteúdos dizem respeito à formação integral das crianças na primeira infância. Logo, é importante considerar que o professor intervém pedagogicamente de forma direta e indireta no desenvolvimento, munido desses conhecimentos (MARTINS, 2009).

Para esclarecê-los em seus pormenores, Martins (2009, p.95) assevera que as crianças aprenderão de forma indireta os conteúdos dominados pelo professor, e que não são ensinados às crianças na forma de conceitos, isso inclui os saberes do professor acerca de diversas áreas, como por exemplo: “pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc.” Trata-se dos “conteúdos de formação operacional” que estimulam o desenvolvimento de,

[...] novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento (MARTINS, 2009, p.96).

Já os conteúdos de interferência direta, que tratam do conhecimento científico que é ensinado na escola de forma sistematizada, referem-se aos “conteúdos de formação teórica.” Esse tipo de conteúdo é relativo aos conhecimentos elaborados pela humanidade que foram sistematizados e organizados na forma os conhecimentos escolares. Tratam dos conteúdos conceituais que devem ser ensinados (MARTINS, 2009, p.96). Todavia, cabe evidenciar que

os conteúdos explicitados imbricam-se nas experiências escolares da criança, são interdependentes e operam indiretamente um no outro (MARTINS, 2009).

Tendo em vista a explicação desses diferentes conteúdos, o próximo passo é pensar nas formas mais adequadas para ensiná-los aos pequenos. Desse modo, o professor pode lançar mão de uma diversidade de recursos que, em articulação com os objetivos estabelecidos para a aprendizagem, pode ser potencializadora do desenvolvimento das crianças. Segundo Zaporozhets (1987, apud ARCE; SILVA, 2009, p.174) é indispensável “[...] o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.”

Especificamente sobre o trabalho pedagógico com os bebês, reitera-se que requer uma atenção especial com a estimulação da linguagem e intervenções que potencializem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, visto que, depende desse tipo de atenção pedagógica para que a criança possa se apropriar do aparato cultural posto. Assim, considera-se que a estimulação se constitui em uma necessidade, portanto, é imprescindível para o pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Com esse intuito, o professor precisa organizar o ambiente minuciosamente, recorrendo aos objetos que possam despertar a atenção, como cores, móveis, brinquedos, livros, e tudo que mobilize as sensações do bebê. Há necessidade de pensar situações diversas para conseguir a atenção da criança, pois nessa fase o tempo de concentração é breve (ARCE; SILVA, 2009).

Arce e Silva (2009) sublinham que cabe ao professor estimular na criança a linguagem oral, e, para tal, pode e deve conversar ou até mesmo cantar durante os momentos de cuidados com o corpo do bebê. Essas interações entre o adulto e a criança são situações privilegiadas para que a criança exercite a exploração dos sentidos. Assim, o toque, os cheiros, as texturas, os sons e a conversa representam importantes recursos a serem utilizados no trabalho pedagógico. Essas autoras ponderam que para realizar a estimulação necessária que vá além das práticas já cristalizadas na Educação Infantil, deve-se pensar em metodologias diferenciadas organizando-as conforme se desenvolve a atividade respectiva da faixa etária da criança. Todavia, o principal, é a compreensão por parte do professor a respeito da estimulação que necessariamente deve oferecer aos bebês.

E quanto ao brinquedo, tão presente na Educação Infantil, pode-se questionar: qual papel representa para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos? A fim de responder à questão e ampliar o conhecimento acerca desses objetos na rotina das crianças, propõe-se apreciar as considerações de Vygotski (1991) sobre esse tema, como aporte para o trabalho

pedagógico. Na visão da Teoria Histórico-Cultural, o papel do brinquedo no desenvolvimento está relacionado à criação de zonas de desenvolvimento próximo na criança. Pois enreda comportamentos que vão além do que está habituada na sua idade. Nessa perspectiva, na interação com o brinquedo é como se a criança “[...] fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1991, p.117).

Por conseguinte, aquele cesto de brinquedos que é disponibilizado para as crianças, sem nenhuma intencionalidade, pode ser ressignificado pelo professor. Os brinquedos ali colocados devem ser cuidadosamente escolhidos de acordo com os propósitos planejados para as crianças. Por esse ângulo, servirão como suportes para o ensino, pois mobilizam ações potencialmente desenvolvidoras nas crianças. Vygotski (1991, p.117) atenta para a relação entre o brinquedo e o desenvolvimento, visto que, ao

[...] ser comparada a relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Nessa lógica o autor afirma que o brinquedo produz novas relações entre o pensamento e a realidade, “[...] sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.” (VYGOTSKI, 1991, p.118). Em virtude dessas considerações indica-se como essencial a utilização intencional do brinquedo no trabalho com as crianças de 0 a 5 anos.

Contemplar a contação de histórias no trabalho intencional do professor na rotina da Educação Infantil é também considerado um importante elemento. Conforme Silva e Chevbotar (2016, p.68) há necessidade de proporcionar vivências lúdicas das crianças em torno do livro. Nesse sentido, a leitura de histórias proporciona o contato com o significado social do objeto livro. No trabalho com bebês e crianças pequenas “[...] as práticas com os livros estão sempre envoltas em situações sensoriais e corpóreas, marcadas pela experimentação e pelos primeiros contatos com o objeto livro, [...]. Essas relações trazem em sua constituição um aspecto lúdico e prazeroso.”

Para além do trabalho com o suporte livro, há uma infinidade de recursos dos quais o professor pode lançar mão para contar as histórias, transformando-as em metodologias de ensino dos conteúdos da Educação Infantil. Sobre isso, Silva e Chevbotar (2016, p.75) consideram que,

[...] em situações escolares, na creche ou Educação Infantil, não basta oferecer os livros para os bebês e crianças pequenas, mas [...], é preciso que o professor atue como mediador nesse processo. Isso envolve uma atitude pedagógica ativa e atenta às necessidades dos pequeninos, planejando um espaço favorável, agradável e prazeroso ao contato com os livros, no momento adequado, da melhor maneira, com o livro que atenda às necessidades do grupo de crianças e com uma boa intervenção docente. É esse conjunto de recursos, que compreende a ação do (a) mediador (a) que tornará essa situação prazerosa e motivadora.

Com tal intuito, os materiais devem ser escolhidos com muito cuidado, tanto os livros quanto os recursos. Ao elaborar o planejamento, as histórias podem ser um interessante recurso para o ensino, visto que resgatam e abordam os conteúdos de uma forma lúdica, pela qual a criança consegue ter acesso ao conhecimento ali implícito. Essa atividade “[...] abre oportunidades para as crianças, desde bem pequenininhas, descobrirem nuances do mundo social.” (RIBEIRO; LIMA; SILVA, 2016, p.99). Em outras palavras, o mundo da cultura se apresenta para a criança por meio das histórias infantis e outras formas como: a música, as artes, as brincadeira, o brinquedo dentre outras.

Por meio da abordagem dessas atividades que envolvem o cotidiano escolar das crianças na primeira infância, espera-se ter contribuído para a compreensão de algumas características do trabalho pedagógico realizado pelo professor da Educação Infantil. Como citado no início deste subitem, há muito mais a ser dito a respeito de todos os assuntos abordados, entretanto, espera-se com isso suscitar novas pesquisas a respeito da temática.

Para encerrar este capítulo, cabe, pois, assinalar que a educação das crianças pequenas requer do professor um conhecimento aprofundado das especificidades biológicas e culturais a fim de capacitá-lo a organizar situações com vistas à apropriação dos conhecimentos científicos coerentes com as fases da Educação Infantil. Acredita-se que a formação do professor para atuação na primeira etapa da educação representa uma das condições essenciais para fomentar qualitativamente o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Com apoio nessa afirmativa, o capítulo posterior tratará da relação entre a formação do professor da Educação Infantil e a objetivação dos conhecimentos elaborados.

5. A FORMAÇÃO E A AÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR DA INFÂNCIA

Este capítulo é fundamental para compreender a formação docente como um elemento essencial para a apropriação e objetivação dos conhecimentos elaborados. Esse entendimento requer a compreensão do significado que a educação assume na Teoria Histórico-Cultural e de que modo ela pode contribuir para suscitar o caminho da síntese à síntese, visto que a formação docente se constituirá como aporte para oportunizar que a criança, pela mediação, possa caminhar em direção à elaboração de sua própria síntese. Em vista disso, há premência de explicitar as implicações da formação docente na ampliação das possibilidades do professor de articular o conteúdo e forma na organização das ações voltadas ao ensino das crianças na Educação Infantil.

5.1 A formação como processo que suscita o caminho da síntese à síntese

Este item do capítulo apresenta uma análise da relação que se supõe existir entre os conhecimentos apropriados no decorrer da formação acadêmica do professor e o caminho a ser percorrido no movimento da síntese à síntese. Guiando-se por esse objetivo, o ponto de partida é o entendimento do que esses termos significam quando se trata da educação.

Para tal fim, recorreu-se ao dicionário Informal (2006, n.p.) da língua portuguesa, no qual se encontra que a palavra síntese tem o mesmo significado que “oposição, antítese, contradição”, ao passo que a síntese pode ser explicada enquanto uma “composição de algo pela união de suas partes essenciais.”

Para clarificar a compreensão do leitor, chega-se à síntese pelo “movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise.” (SAVIANI, 2011, p.120). Essas relações podem ser consideradas em conformidade com a lógica dialética, que sempre se constituem em três termos, “a tese, a antítese e a síntese.” Para melhor explicar, esses termos reúnem-se em um método de análise que possibilita compreender o mundo (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). O referido método auxilia na diferenciação entre o concreto real e o concreto pensado. Nessa lógica,

O concreto real antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte sobre o qual se apoia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de

abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas (SAVIANI, 2012, p.128).

Saviani (2011) debruçou-se sobre essas premissas e sugere que esse movimento diz respeito ao processo pedagógico em que a mediação refere-se à educação no interior da prática social global. O autor também pondera que se deve partir da prática social e retornar a ela como ponto de chegada, a fim de transformar as relações sociais. Por essa via, são considerados três momentos nesse processo, conhecidos como “Problematização, instrumentalização e catarse” que em verdade correspondem ao mesmo movimento engendrado do empírico ao concreto e da síntese à síntese, já mencionados nesse item (SAVIANI, 2011).

Explicar um método pedagógico coerente com o Materialismo Histórico Dialético sempre foi uma preocupação de Saviani (2011), porém, essa questão faz vir à tona outras que dizem respeito ao conhecimento, ao conteúdo, às ações do professor e ao problema das relações sociais. Sobre isso o autor esclarece que as novas gerações herdam das anteriores tanto o modo de produção quanto seus meios e suas relações, e de certa forma, dependem delas e são determinadas por elas, entretanto a iniciativa de operar e transformar a base da produção existente cabe justamente às novas gerações. Desse modo, à educação “[...] cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.” (SAVIANI, 2011, p.121).

A explicação dessas relações sociais dentro do que se denomina de concreto, Saviani (2011, p.121) expõe “[...] como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais.” Assim, deve-se levar em consideração, sempre, o aluno concreto, ou seja, aquele que mesmo não tendo escolha, sintetiza as relações sociais. Então, são os interesses desse aluno concreto que precisam ser contemplados e que nem sempre coincidem com os interesses do aluno empírico, quer dizer, em relação ao imediato pode ser que o aluno não se interesse em apropriar-se dos conhecimentos elaborados, porém dependendo de como se situa na sociedade em algum momento eles serão exigidos. Por esse motivo, cabe à educação que viabilize as condições para apropriação desses conhecimentos (SAVIANI, 2011).

Ao insistir que os conteúdos são importantes, na verdade o que se quer afirmar é que eles dizem respeito ao trabalho educativo concreto, pois é disso que trata a dialética, sendo uma lógica concreta. Por esse ângulo, o processo de conhecimento da totalidade parte

de uma visão sincrética ou um tanto caótica e confusa dos elementos que a constituem, e é no momento analítico que ocorre a diferenciação e identificação desses elementos, o que leva a síntese, isto é, ao momento da unidade das diferenças, no qual se detém uma visão clara e consciente das partes que constituem essa totalidade e do modo com que elas se inter-relacionam (SAVIANI, 2011).

Em conformidade com essa argumentação entende-se que o conhecimento é um elemento que indiscutivelmente contribui para retirar o “véu” da realidade a fim de enxergá-la mais claramente. Como essa possibilidade não se concretiza no plano do imediato, em se tratando da educação escolar, supõe-se que caberá ao professor conduzir os alunos no sentido de superar o plano do imediato no mediato por meio do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

A formação do professor entra então em cena, considerando que se ele não estiver preparado teoricamente para trabalhar dialeticamente em sala de aula fatalmente não realizará o movimento necessário junto aos seus alunos no sentido da síntese. Como isso não ocorre de forma automática e muito menos espontânea, depende de um esforço intencional para realizar a mediação, visto que as crianças, vivenciando o seu cotidiano encontram-se no plano imediato e permanecem nele se não houver uma adequada educação escolar. Esse é um processo difícil, visto que estão acostumadas ao imediato, pois diz respeito à vida que já conhecem e encontram nela a sua zona de conforto. Todavia se o professor não está preparado e conduz seu trabalho de forma espontânea, sem se pautar no conhecimento científico, ambos, professor e aluno, permanecem no plano do imediato apenas resolvendo questões que dizem respeito ao cotidiano (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Quando se diz que o professor deve conhecer o cotidiano dos alunos, isso não é o mesmo que apropriar-se das experiências deles, mas mostrar tanto a relação entre os conhecimentos que os alunos trazem para a sala aula e os conteúdos sistematizados quanto enfatizar as diferenças entre eles (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Entretanto, o que vem ocorrendo no interior das práticas educativas é que os professores

[...] insistem na valoração das experiências cotidianas dos alunos e estimulam a sua reprodução, em nome da facilitação da aprendizagem dos alunos e do respeito à individualidade deles, acabam por eliminar a dialeticidade da relação entre o imediato e o mediato, produzindo assim o efeito inverso, ou seja, dificultando ou impedindo o desenvolvimento de mediações (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.117).

Essas ações por parte do professor suscitam alguns questionamentos. Trata-se da falta de uma formação docente adequada? Ou a formação institucionalizada foi fundamentada em teorias que não preconizam essa superação dos conhecimentos imediatos? Essas perguntas demandam reflexão tanto por parte dos professores em formação quanto dos que já exercem suas atividades há muito tempo na educação. Incitam o pensar nas dimensões pelas quais o trabalho educativo pode representar na direção da transformação, não do mundo, mas dos humanos que estão sendo formados.

Em tese, ao atingir a dimensão dos conhecimentos mediatos, o indivíduo retorna para a prática social, munido desses saberes e com possibilidade de ressignificar suas práticas, e é nesse processo que o professor pode apoiar-se para selecionar os conteúdos e os adaptar às formas mais adequadas de ensinar. Com isso, propõe-se um retorno que se acredita pertinente e necessário ao método de conhecimento da realidade na tentativa de aproximá-lo da educação. Em linhas gerais o movimento que vai da síntese à síntese, passa pelas seguintes etapas:

[...] da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2008, p.59).

Com o propósito de pormenorizar cada um desses momentos, evocou-se a explicação de Saviani (2008) quanto aos elementos que o compõem. Esse autor preconiza nos métodos de ensino o vínculo entre a sociedade e a educação, no qual o professor e o aluno são agentes da prática social, ou seja, essa posição de Saviani vai ao encontro do que Martins (2013, p.290) sinaliza, que “[...] tanto os professores quanto os alunos são partícipes dela, expressando objetivamente diferentes formas de participação.” Parte-se da prática social que, embora seja comum tanto ao professor quanto ao aluno, sua posição é ocupada em lugares sociais diferentes e não se pode perder de vista que os dois estão em níveis de compreensão diferenciados em relação à prática social (SAVIANI, 2008).

Conforme assevera Oliveira (1985a, p.92), ao passo que se “[...] pretende que cada indivíduo possa/deva ser um agente consciente da prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento.” Logo, essas premissas indicam que se deve partir da prática social e reconhecer a forma como a escola organiza-se

em torno dela, justamente para identificar seus problemas e tentar superá-los com base nesses conhecimentos (MARTINS, 2013). O nível do conhecimento do educando acerca dessas questões encontra-se em um nível totalmente diverso do professor no início do processo de elaboração dos saberes.

Saviani (2008) refere-se ao saber do professor como uma síntese precária, pois, embora detenha conhecimentos e experiências relativos à prática social não é possível que se antecipe sobre o nível de conhecimento dos alunos ainda desconhecido no ponto de partida. De acordo com Martins (2013, p.289) quanto mais frágil a formação do professor “[...] maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à ‘parcela da realidade que disporá com os alunos’, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.” Quanto à compreensão do aluno, apresenta-se ainda de forma sincrética (SAVIANI, 2008). Do ponto de vista de Martins (2013, p.290), “o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real.”

Em sequência, no primeiro momento, denominado pelo autor de problematização, são identificados os problemas principais da prática social e quais conhecimentos serão necessários para tentar superá-los (SAVIANI, 2008). Essa colocação vem ao encontro do que foi considerado por Martins (2015, p.291), o problema diz respeito às “[...] demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam a ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir.” Como, por exemplo, o problema central da educação escolar, isto é, um ensino promotor do desenvolvimento do educando (MARTINS, 2015).

O próximo momento é identificado como instrumentalização, o qual trata da apropriação das ferramentas culturais, isto é, dos instrumentos teóricos e práticos, que dependem da mediação do professor, para equacionar os problemas identificados na etapa anterior (SAVIANI, 2008). Nessa etapa será evocado o “[...] acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc.” (MARTINS, 2015, p.292).

O terceiro momento, entendido como catarse, diz respeito à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.” Refere-se à etapa de expressar o conhecimento elaborado a respeito da prática social (SAVIANI, 2008, p.57), ou ainda, corresponde ao momento de verificar se ocorreu a

aprendizagem (MARTINS, 2015). Emerge nessa fase um novo entendimento acerca da prática social, pois, sua compreensão

[...] passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma coisa. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica (SAVIANI, 2008, p.58).

As considerações anteriores elucidaram a relação entre o processo educativo e a prática social, o modo como o saber sistematizado pode contribuir para a ampliação da visão do aluno ao percorrer o caminho de elaboração do conhecimento. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, no entanto o aluno nesse momento já percorreu o conhecimento da síntese à síntese, ou seja, o conhecimento do qual se apropriou passou por um processo de elaboração humana que transformou a compreensão que o aluno tinha no ponto de partida. Nesse processo o professor também se transforma, principalmente porque o nível de precariedade da sua síntese é reduzido, uma vez que sua compreensão torna-se mais orgânica. Logo, os alunos elevam-se ao nível sintético, isto é, ao nível do professor, essa ascendência diz respeito à relação pedagógica estabelecida entre ambos (SAVIANI, 2008). Por essas manifestações, o momento da catarse

[...] pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2008, p.58).

Embora esse método pedagógico altere a forma de compreender e situar-se na prática social, para que se transforme qualitativamente requer dos seus sujeitos que sejam agentes ativos na sociedade, pois conforme Saviani (2008, p.58), a educação “[...] não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” De acordo com essa visão, são os indivíduos dotados de um nível mais elevado de conhecimento que ao compreenderem melhor o contexto concreto podem agir sobre ele no sentido de transformá-lo qualitativamente.

Em suma, deduz-se que por meio do processo formativo, o homem apodera-se das condições necessárias, não apenas para reproduzir o que herdou das gerações passadas, mas, para avançar e modificar o que achar pertinente, conforme os conhecimentos dos quais se apropriou. Essas reflexões que foram desenvolvidas neste item reforçam a relevância de uma

formação consistente do professor para fazer frente às exigências impostas pela própria natureza da atividade que desempenha. Nesse sentido, ele precisa superar “[...] o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento.” (MARTINS, 2015, p.295).

Por essas manifestações, faz-se premente refletir e melhorar a formação de quem formará as novas gerações. Embora esse não seja o único fator preponderante e por si só não garanta o sucesso do propósito educativo, certamente é crucial na direção de uma mudança qualitativa na educação. Assim, entende-se que o professor não deve reproduzir o pensamento infantil e primário, mas em contraposição requer o domínio profundo dos conhecimentos acerca do referido modo de pensar para que se possa modificá-lo e elevar sua qualidade no ponto de chegada.

5.2 A formação como elemento de apropriação e objetivação dos conhecimentos elaborados

Para abordar esse tema, o primeiro ponto a ser esclarecido diz respeito ao significado atribuído à formação, que conduzirá a presente teorização. Em coerência com o pensamento de Saviani e Duarte (2010), a educação, é “[...] comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador”, assim pode-se dizer que corresponde ao sentido de formação como “[...] o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.423). A partir dessas assertivas, é lícito afirmar que para educar é necessário conhecer profundamente o homem, para tanto, as ciências, como a filosofia e a história, podem contribuir significativamente (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Estudiosos como Saviani e Duarte (2010) interpretam a formação humana em Marx (1985), a partir do processo histórico de objetivação do homem e de sua constituição como ser social. Com efeito, o indivíduo “[...] só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (SAVIANI, 2012a, p.41); nesse pensamento parece plausível que a educação represente uma condição essencial para tal fim. Logo, o indivíduo ao apropriar-se dos objetos culturais sofre uma transformação, pois, ao interagir com o conhecimento que os objetivou acaba por incorporar a atividade intelectual e material contidas nele, é essa apropriação que impulsiona a formação das funções superiores (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011).

De acordo com os autores referidos, no decorrer do processo de hominização, o homem precisou agir sobre a natureza para garantir suas condições de vida; desenvolveu meios para satisfazer as suas necessidades. Além das ações individuais organizou-se coletivamente e criou instrumentos para fomentar sua atuação sobre a natureza. A esse processo denominou-se trabalho, no qual além de produzir os meios para facilitar suas tarefas, elaboraram conhecimentos sobre eles que estão materializados nos objetos, isto é, “[...] a atividade física ou mental dos homens transfere-se para o produto dessa atividade; fenômeno denominado por Marx e, posteriormente por Leontiev de *objetivação*.” (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p.41, grifo dos autores).

Nessa lógica, para Saviani e Duarte (2012), “O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.23). Destarte, é correto afirmar que o que faz do homem um exemplar do gênero humano é o trabalho, ou seja, a atividade pela qual é garantida a vida de sua espécie, denominada pelos autores de atividade vital. Por certo, compreende-se que “O conteúdo da essência humana reside no trabalho.” (SAVIANI, 2012a, p.25). Precisamente por isso,

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2004, p.85, grifos do autor).

Destacando tal conhecimento, deduz-se que o homem transforma a natureza para garantir sua sobrevivência e nesse ponto de vista ela torna-se seu corpo inorgânico, uma vez que dela se retira o que é necessário imediatamente e o que é utilizado como matéria-prima para produzir seus meios de vida (MARX, 2004). Pois, se “O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer.” (MARX, 2004, p.84, grifo do autor). Disso depreende-se que o homem necessita apropriar-se das habilidades necessárias para realizar esse metabolismo com a natureza, e para tal, precisa ser educado. Desse modo, a educação pode ser considerada como fator que constitui o “corpo inorgânico, quer dizer, o conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc.” que precisam ser apropriados no processo de formação humana (SAVIANI, 2012a, p.49).

Realça-se, portanto, que o mundo criado pelo homem, por meio do trabalho, intelectual e material, além de garantir a vida da espécie humana, transforma não somente a natureza, mas inclusive o próprio homem. Não obstante, cada nova geração necessita apropriar-se dessa objetividade a fim de tornar-se humano.

Cabe ainda destacar, que a atividade laboral do homem, além de garantir a sobrevivência individual, também é responsável pela manutenção da própria sociedade, pois, a referida atividade está vinculada às condições materiais de existência social e do processo histórico de desenvolvimento humano, isto é, a “relação entre objetivação e apropriação.” (DUARTE, 2013, p.25). A objetivação pode ser considerada a “[...] síntese da atividade humana. As objetivações são atividade humana condensada.” (DUARTE, 2013, p.41). Quanto à apropriação, diz respeito à reprodução de traços essenciais da atividade do homem, não necessariamente a produção, pode ser também a utilização de um produto da história humana (DUARTE, 2013). Como se pode constatar, a atividade de trabalho cria, portanto,

[...] uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p.27).

Desdobra-se dessas considerações que ao apropriar-se do objeto, utilizando-o como instrumento na prática social, irrompe na consciência novas necessidades, que conseqüentemente suscitam novas apropriações e objetivações (DUARTE, 2013). A propósito, convém sublinhar que a “atividade vital humana e geradora do processo histórico” vai além da produção de instrumentos, a qual diz respeito a outras formas de objetivação e apropriação, entre elas “a linguagem e as relações entre os seres humanos.” (DUARTE, 2013, p.34). Por essa razão, a partir daqui é possível estabelecer relações com a temática da educação e do processo de formação de professores. Sobre esses aspectos, afirma-se que,

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.22).

Colocado esses elementos, aflora o entendimento de que a formação humana é um processo contínuo a partir do qual o homem apropria-se das objetivações humanas que são produzidas também em continuidade. Nessa perspectiva, Saviani e Duarte (2012, p.31) asseveram que o acesso ao conhecimento “clássico” contribui com esse processo, visto que essa gama de conhecimentos produzidos historicamente pelo homem “permanece como referência para as gerações seguintes.”

Entenda-se que na visão dos autores o clássico diz respeito ao que pode ser considerado como exemplo, modelo, ou que resistiu ao tempo e continua válido (SAVIANI; DUARTE, 2012). Nos citados saberes, entre eles, os filosóficos, que dizem respeito aos problemas humanos e os históricos, relativos ao desenvolvimento do homem, o professor pode pautar-se para compreender o contexto presente, e, principalmente para evitar cair nas armadilhas dos modismos, do ecletismo e especialmente do esvaziamento da escola no que tange aos conhecimentos científicos (DUARTE, 2013). Em consonância com esse pensamento, explica-se que a

[...] gênese e os desdobramentos da filosofia ocidental influenciam diretamente o trabalho educativo, por ser ela o centro da problemática colocada a nós, no que diz respeito à possibilidade de uma abordagem didática que permita ao professor, em seu labor diário, distinguir uma abordagem epistemológica do conhecimento de uma abordagem ontológica, bem como operacionalizar ambas, nos contextos em que elas são capazes de nos fornecer explicações sobre a realidade (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.24-25).

Na mesma direção, o domínio dos conhecimentos clássicos, ou das objetivações humanas, deve permear a formação do professor, a fim de que ele desenvolva as habilidades essenciais para colaborar, como adulto mais experiente, no desenvolvimento de alunos concretos. Para tal é desejável que seja culto e conheça profundamente a história dos homens (SAVIANI, 2012a). Nesse quadro, ao apropriar-se dos saberes elaborados da cultura humana, o professor constituirá seu repertório o qual será objetivado no trabalho pedagógico, isto é, nas suas relações com outros seres humanos, pela atividade do ensino. Desse modo, entende-se que se apresenta a ele o desafio de possibilitar a apropriação dos bens culturais por todos os sujeitos que estiverem sob sua responsabilidade, e que lhe cabe encontrar os meios para promover essa realização (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011).

A começar por esse entendimento, compreende-se que a atividade do professor diz respeito a um tipo específico de trabalho, que trata da formação humana. Em vista disso, para que se possa pensar em uma sociedade diversa da atual, há que se refletir sobre a

formação do professor, enquanto trabalhador, e, na mesma direção a dos alunos, ou seja, compreender que todas as pessoas precisam de “[...] conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que existe.” (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016, p.15).

Em razão disso, as possibilidades de transformação social estão intrinsecamente relacionadas com a apropriação do conhecimento e a objetivação do trabalho, com vistas a esta finalidade. A atividade pedagógica do professor, por exemplo, “objetiva-se socialmente por ser meio e produto da produção humana elaborada historicamente” por essa via, tanto a atividade pedagógica quanto a educação em geral “vinculam-se ao comportamento humano fossilizado, que se objetiva socialmente, nas dimensões universal e particular.” (BERNARDES, 2012, p.26). Especialmente por esse motivo sua formação não pode limitar-se aos saberes práticos do trabalho pedagógico, visto que isso pode contribuir para a manutenção da alienação, tanto do professor, quanto dos alunos que serão formados por ele. É requisito básico, além de uma consciência mais próxima possível da realidade que o cerca, o aprofundamento teórico e o domínio dos conhecimentos que dizem respeito a sua área de atuação, bem como a formação contínua para lhe subsidiar em sua atividade principal.

Nessa mesma direção, em obra elaborada por Manacorda (2007, p.87), o autor discute a onilateralidade¹⁵ como uma premissa para transformar o quadro de alienação do homem, que subsiste alienado da natureza, por outro homem e, ademais, tem o seu desenvolvimento cerceado em decorrência dessa alienação. O sentido atribuído pelo autor ao conceito de homem onilateral diz respeito ao desenvolvimento “[...] total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” Para o autor, além de desenvolver essas forças produtivas, a onilateralidade também diz respeito ao acesso ao consumo e ao gozo de todos os bens, que atualmente são inviáveis ao trabalhador.

Uma das expressões das quais Manacorda (2007, p.90) lança mão para discorrer sobre a divisão social do trabalho, é a “versatilidade sem conteúdo”, esse conceito foi empregado para falar sobre a dissociação entre o trabalho intelectual e manual do operário na fábrica, mas que cabe perfeitamente no contexto atual, quando comparado aos cursos de formação de professores com enfoque principal nos aspectos práticos do trabalho docente.

¹⁵ Manacorda (2007, p.87) diferentemente de outros autores escreve onilateralidade ao invés de omnilateralidade, optou-se por manter a escrita do autor.

Em contraposição a essa ideia, acredita-se que a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos pode subsidiar o trabalho educativo qualitativamente, cooperando com a completude do desenvolvimento do homem. Para enfatizar essa reflexão, evocou-se a explicação de Marx (1962, p.194 apud MANACORDA, 2007, p.101) em relação ao quesito essencial da formação total do homem, a qual exprime,

[...] a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a idéia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.

Sobre isso, Manacorda (2007) expõe que a teoria não pode ser subestimada, tanto como fator de restituição da onilateralidade ao homem quanto para promover a articulação entre a ciência e o trabalho. O autor adverte que essa prescrição do ensino prático decorre de interesses do sistema capitalista e não deixa de ser uma forma de alienação. Em contraste com essa ideia, concebe-se que a formação profissional do professor impõe considerar os aspectos necessários para que ele desenvolva uma compreensão mais esclarecida da realidade, e esse entendimento estará mais manifesto conforme o nível de apropriação das objetivações humanas que ele for capaz de desenvolver.

Como reforço a essa ideia, para viabilizar a superação dessa forma alienada de trabalho, não é necessário negá-lo ou fazer vir à tona o que eventualmente pode ter sido reprimido pelo indivíduo, contudo recomenda-se desenvolver relações conscientes com o mundo da cultura resultante das objetivações sócio-históricas do homem genérico (SAVIANI; DUARTE, 2012).

As limitações impostas por uma formação que não contempla os conhecimentos relativos à atividade intelectual e material reforça a ideia da preparação exclusiva para que o homem garanta apenas sua existência material deixando de lado aspectos que dizem respeito a sua essência, sua atividade vital, que o “[...] formaria plenamente como ser humano e por meio da qual ele participaria conscientemente da formação de um mundo plenamente humano.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.28). Logo, alguns cursos, que intencionalmente formam professores como práticos, tornam-nos vazios de conteúdo, e, isso concorre para sua desvalorização profissional. Esse fenômeno não acontece por acaso, faz parte de um projeto

mais amplo, cujo ponto de vista parece ter exatamente esse resultado como intuito; não se pode afiançar esses intentos. Assim, mostra-se basilar ao professor em formação considerar para além das aparências e buscar compreender os ideais, os princípios e os valores que estão na essência dos cursos de formação. Questionar-se sobre o que eles aspiram como princípios educativos do homem para viver em sociedade. É uma educação voltada para formação de mão de obra para o mercado ou direcionada para formar qualidades humanas nos indivíduos? Acredita-se oportuno e pertinente finalizar este item com uma citação de Marx (1985 p.150 apud SAVIANI; DUARTE, 2012, p.26, grifos do autor) relativa à formação humana, a qual se concretiza somente.

[...] por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano que é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam *sentidos* capazes de *gozos* humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.

Com isso, consolida-se a ideia anteriormente apresentada sobre a formação do homem como condição essencial para atingir as máximas qualidades humanas, em suma, a formação do homem “[...] é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos.” (DUARTE, 2013, p.54). É por esse ângulo que se vislumbra a formação profissional do professor com o propósito de formar as futuras gerações nessa mesma lógica.

A partir destas argumentações, depreende-se que ao oportunizar à criança, na Educação Infantil, o acesso ao que há de mais elaborado na cultura humana, respeitando o nível em que a criança se encontra, o professor contribui para sua humanização. Entretanto ele será capaz desta tarefa somente se ele mesmo tiver se apropriado destas riquezas culturais no seu processo de formação docente.

5.3 A formação como possibilidade de articulação entre conteúdo e forma

Como o enunciado evidencia, neste item objetiva-se decifrar quais caminhos devem ser percorridos na trajetória de formação para propiciar uma combinação entre os conteúdos e formas a fim de promover a apropriação do conhecimento pelo sujeito da

aprendizagem. Como não há fórmulas prontas, nem prescrições e muito menos manuais para o processo dialético, o que estaria totalmente fora dos pressupostos da teoria adotada inicialmente como base dessa explanação, concerne ao professor evocar os conhecimentos teóricos apropriados no transcorrer de sua formação acadêmica profissional a fim de mobilizá-los para orientação de sua atividade pedagógica.

De acordo com Saviani (2011, p.122), conteúdo (saber sistematizado) e forma (método) se inter-relacionam na perspectiva teórica, visto que a lógica dialética está comprometida diretamente com essa harmonização, isto é, em promover a unidade entre essas duas categorias. Com base nessa afirmação, alude-se que a lógica dialética trata dos “conteúdos em sua articulação com as formas.”

Parece razoável retomar a reflexão em relação às categorias conteúdo e forma, visitadas no início desta investigação quando se aludiu à dialética. Com esse intuito, bebeu-se da fonte de Lefebvre (1991, p.176, grifos do autor) em relação à forma como categoria dialética que

[...] enquanto forma, ela não é um algo. A forma não é um ser da natureza, um ser determinado. É, ao contrário, a forma do entendimento, que separa da natureza. *Enquanto forma*, ela não revela nenhum desconhecido. O desconhecido encontra-se tão somente no *conteúdo* dessa forma (conteúdo natural ou humano, objetivo ou histórico). Ou ainda, se se quer usar a expressão, o pensamento lógico é a forma geral, a forma de todas as formas, e, enquanto tal, é apenas um nada, embora um nada terrivelmente atuante: o negativo, a potência destruidora que é própria do carecimento, da análise, da ação. Portanto, o pensamento do ser é também o pensamento do nada. Assim, e somente assim, o pensamento puro torna-se consciência do seu vazio. Mas, precisamente assim, ele já se enriquece. Aparece a si mesmo como exigência de um conteúdo, de um confronto com o real.

Conforme cita o autor, a existência da forma somente faz sentido ao revelar o que é desconhecido ao pensamento, ou seja, algo que faz parte do conteúdo. Os conteúdos por sua vez não dizem respeito à questão principal da pedagogia, definida por Saviani (2011, p.66) como o “[...] processo pelo qual o homem se torna plenamente humano.” O problema central da Pedagogia relaciona-se às formas, aos métodos e aos processos, porém articulados aos conteúdos, visto que deste modo justificam-se ao viabilizar a sua apropriação. O ponto de embaraço é justamente transpor o conhecimento científico em saber escolar. Para tal fim, os elementos essenciais do conhecimento são selecionados e organizados na forma mais adequada para promover sua apropriação (SAVIANI, 2011).

Privilegiou-se a discussão sobre conteúdo e forma neste item, em relação à Educação Infantil, tendo em vista que a primeira infância pode representar um período produtivo para o desenvolvimento da criança, pois, “[...] desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos.” (SAVIANI, 2012b, p.73). Logo, elencar os conhecimentos essenciais dos quais as crianças necessitam se apropriar pode ser considerada uma complexa tarefa atribuída ao professor, pois ao selecionar os conteúdos e as formas, precisa mobilizar seus conhecimentos quanto ao processo de desenvolvimento da criança, bem como o modo dela relacionar-se com os conteúdos em cada fase da vida (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.22). Destarte, apresenta-se necessária

[...] a seleção, por parte do professor, de produções que, por sua forma e conteúdo, possam efetivar-se como mediação da atividade educativa orientada à formação, na criança, de capacidades de pensamento que possibilitem a apreensão do movimento permanente e contraditório da natureza, da sociedade e do próprio pensamento.

Então, uma exigência imposta ao professor, na organização do ensino, é considerar a vinculação entre forma, conteúdo e destinatário, pois, em separado eles não podem contribuir como aporte para que o professor planeje suas ações pedagógicas (MARTINS, 2013). O desenvolvimento do pensamento na criança está condicionado à apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento, objetivadas nas diversas áreas, o que significa afirmar que ele se complexifica na relação com os conteúdos culturais (PASQUALINI; ABRANTES, 2013), assim,

A finalidade de promover a formação do pensamento teórico orienta a tarefa de seleção dos conteúdos e formas do ensino ao longo da formação escolar dos indivíduos. Mas tal tarefa, [...], só pode ser concretizada na medida em que se considera o destinatário do ato educativo. Coloca-se, então, como problema pedagógico, a identificação dos elementos culturais e das formas mais adequadas de transmiti-los que possam, a cada período do desenvolvimento, fazer avançar o psiquismo na direção da formação do pensamento teórico. Para subsidiar essa análise, é fundamental que nos debruçemos sobre as particularidades do psiquismo no período pré-escolar, entendido como momento de um processo de desenvolvimento (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.15-16, grifos das autoras).

Essa passagem sublinha a tarefa do professor em selecionar, diante de uma gama de conteúdos, os considerados primordiais para o desenvolvimento do pensamento teórico do educando, ademais, articula-los às formas a fim de que o aprendizado aconteça. Essa

organização evoca as subjetividades do professor, desenvolvidas em seu processo de formação, com vistas a objetivá-las nesse trabalho. De acordo com Mello (2007, p.12) uma das condições para orientar nas escolhas que envolvem a prática do professor, no que tange ao “[...] trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias [...] para a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança”, é sem dúvida o conhecimento teórico.

Ainda de acordo com Mello (2007), a função precípua do professor em relação à criança, desde pequenas, é apresentar-lhe o mundo, suscitar que desenvolvam novas necessidades sociais, visto que não nascem com elas, mas aprendem em contato com as outras pessoas, como a necessidade de estar em companhia dos outros, de aconchegar-se, de ser estimulada nos seus sentidos e de conhecer. Diante disso, para promover o conhecimento do mundo, entram em cena os conteúdos dos quais ela precisa apropriar-se para atingir esse objetivo. O processo de seleção do que deverá ser ensinado à criança, exige uma compreensão crítica a respeito da relação forma e conteúdo, tendo em vista que

[...] em função de fins conscientizados na relação do processo de transmissão-assimilação do saber escolar possibilita ao educador, já dentro da própria sala de aula, promover condições de ensino-aprendizagem que engendram transformações (embora bem específicas daquele processo) relativas tanto ao educando quanto ao educador. Essas transformações, embora específicas da prática educativa (escolar), constituem-se partes importantes de transformações que se dão nas demais modalidades da prática social global (OLIVEIRA, 1985, p.99).

Na especificidade da Educação Infantil, os conteúdos precisam ser articulados às formas típicas de atividade no referido nível de ensino, como a contação de histórias, a manipulação de objetos, os jogos protagonizados e outras que envolvam o aspecto lúdico no processo de conhecimento, pois as atividades lúdicas “tem um caráter semiótico (simbólico)” de acordo com Mukhina (1995, p.155). Porém, como advertem Pasqualini e Abrantes (2013) é preciso ter cuidado para não deixar de lado os conteúdos sociais, bem como seu vínculo com a realidade na articulação com a dimensão lúdica, principalmente porque a formação dos processos psíquicos sofre a influência de atividades desenvolvidas com a criança, Para Mukhina,

[...] no jogo desenvolve-se a *atenção ativa e a memória ativa na criança*. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das

ações e no argumento que interpreta. A criança que não acompanha com atenção a situação lúdica, que não lembra as regras do jogo, acaba sendo expulsa da brincadeira pelas demais. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e memorizar. A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar (MUKHINA, 1995, p.165, grifo da autora).

Todavia, do ponto de vista de Pasqualini e Abrantes (2013), a brincadeira com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança precisa tornar-se cada vez mais complexa dependendo do conteúdo, da forma e da intencionalidade, visto que não ocorre por um processo espontâneo. Nesse sentido, “[...] a intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade e quando se faz sob a forma de colaboração, considerando a necessária atividade da criança.” (MELLO, 2007).

De acordo com Mukhina (1995, p. 157) “Em todas as idades as crianças brincam de coisas parecidas, mas de maneira diferente”, isso porque o conteúdo das brincadeiras será mais ampliado e complexo de acordo com a realidade conhecida pela criança (MUKHINA, 1995). O conteúdo das brincadeiras

[...] é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto. As crianças de idades diferentes introduzem conteúdos distintos no mesmo argumento. Por exemplo, os pré-escolares mais novos repetem muitas vezes as mesmas ações com os mesmos objetos. A reprodução das ações reais dos adultos com objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos com pré-escolares mais novos. Ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa nem servem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com objetos (MUKHINA, 1995, p.157, grifos da autora).

Os jogos, ou brincadeiras, podem ser considerados as principais formas da criança “[...] vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite a ela apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas.” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2010, p.127). Além das referidas atividades, outras formas de apresentar o conteúdo, características da educação da infância, envolvem a literatura infantil, isto é, os momentos de leitura e contação de histórias que são vivências imprescindíveis na Educação Infantil, visto que podem potencializar a aprendizagem das crianças, sobretudo quando são cuidadosamente escolhidas e contempladas no planejamento do professor. Por meio desta forma, ensinam-se conteúdos relevantes para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Disso depreende-se que os

[...] conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadoras de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim processos de pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.21).

Por meio das histórias a criança elabora uma representação do mundo mediante a imaginação e entra em contato com os fenômenos da sociedade de uma forma desafiadora ao nível de desenvolvimento do seu psiquismo, confrontando-a com os problemas humanos e suscitando a superação da imagem superficial dos fenômenos à primeira vista (PASQUALINI; ABRANTES, 2013). Um dos gêneros discursivos que pode ser apresentado à criança são os contos, entre eles, os contos de fada, pois auxiliam a criança a lidar com situações que ainda não consegue compreender e que podem lhe trazer algum desconforto, pois não sabem como agir diante deles. Então, de acordo com o conteúdo que o professor almeja apresentar às crianças, pode selecionar entre os clássicos aquele que melhor atenda ao que está sendo proposto. Ouvir a história do conto contribui para que a criança possa adequar

[...] o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 2002, s.n.).

Isso impõe a necessidade de privilegiar essas formas de ensinar os conteúdos na Educação Infantil, justamente pelo fato de conseguir acessar os meios pelos quais a criança pequena se apropria dessas informações relativas ao mundo que a cerca. Toda a discussão aqui apresentada aponta para algumas possibilidades em articular o conteúdo às formas no trabalho com os pequenos a respeito da organização do ensino para essa faixa etária de modo a garantir que potencialize a aprendizagem e por consequência o desenvolvimento da criança (LAZARETTI, 2016).

Para tal fim, é necessário que o professor conheça o processo de desenvolvimento psíquico infantil e oriente-se por esse conhecimento teórico para elencar os meios mais apropriados de ensinar na Educação Infantil, isto é, a forma com que a criança pequena aprende.

5.4 A práxis como categoria do desenvolvimento infantil

O presente item nitidamente é uma tentativa de explicar a importância da categoria práxis para a formação da criança e em que medida ela relaciona-se ao desenvolvimento na infância. Não é uma tarefa simples, porém, o intuito é chegar ao final dessa reflexão com uma visão mais ampla no que diz respeito a esse vínculo. Primeiramente faz-se necessário relembrar algumas categorias, visto que anteriormente elas foram explicitadas em outro contexto, conforme os capítulos precedentes. Uma delas diz respeito à práxis, que de acordo com alguns autores define-se como,

[...] uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2011, p.120).

Sob o mesmo ângulo, porém de forma sintetizada, Martins (2012) traz a explicação de que é por intermédio da práxis que o homem consolida o mundo da cultura de forma ideal e material e assim promove o que denomina de universalidade. Por tratar-se de uma atividade consciente cuja finalidade é a objetivação social, o labor do homem faz com que se universalize, superando seus limites e tornando-se mais liberto, assim, essa liberdade nesse contexto tem o significado de “[...] capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas.” (MARTINS, 2012, p.53).

Superar esses limites, em outras palavras pode significar a transformação, a superação de algo, ou mesmo, o domínio, a transposição e o vencer do homem, sendo que apenas a ele cabe a preparação do seu futuro pela abstração, justamente por meio da negação do seu contexto presente. A tão almejada liberdade demanda as possibilidades para seu alcance, que se realiza pelas objetivações humanas no domínio das condições impostas pela natureza, e, no qual pode orientar racionalmente suas ações, sendo esta uma exigência da práxis de fato transformadora (MARTINS, 2012).

Vê-se então que para a conquista da liberdade o primeiro passo é compreender que a práxis “[...] não é um estado, mas a atividade teórico-prática que cria a realidade social.” (MARTINS, 2012, p.54). Destarte, o caminho para atingi-la presume um enfrentamento material consciente e empreendido no domínio do trabalho social (MARTINS, 2012). Parafraseando Martins (2012), afirma-se que na sociedade capitalista todos permanecem alienados, em maior ou menor grau, ninguém escapa. Infelizmente essas circunstâncias impostas pela alienação comprometem o desenvolvimento das qualidades ontológicas do homem. Pode aflorar inquietações diante dessas considerações, então emerge a pergunta: o que representa o papel da escola, neste cenário, na formação das futuras gerações? (MARTINS, 2012). Como finalidade precípua da educação, evidencia-se

[...] firmar as respectivas propriedades ontológicas, o que a coloca com a finalidade de promover condições para apropriação das objetivações genéricas pelas quais os homens efetivem a atividade objetivadora social e consciente, tendo em vista a máxima universalização e liberdade (MARTINS, 2012, p.55).

À primeira vista, não parece nada fácil atingir esse objetivo, porém uma visão mais crítica a respeito da educação esclarece que ela possui fatores que condicionam sua existência histórica e social, e é com base nessas informações que cabe aos agentes sociais envolvidos arcarem com seu compromisso político de transformações. É relevante salientar que a superação das condições alienantes não diz respeito apenas à escola, porém na dialética entre educação e sociedade a primeira tem uma responsabilidade considerável na transformação da segunda. A intenção é formar as pessoas de modo que se tornem ativas e capazes de transpor os limites da individualidade (MARTINS, 2012).

Elaborar uma compreensão mais próxima possível da realidade impõe-se para que o homem “[...] compreenda o mundo da práxis humana, isto é, o mundo onde as coisas, as relações e seus significados são considerados produtos do homem social e de sua humanização.” (FRANCIOLI, 2010, p.146). A possibilidade do homem, de emancipar-se não significa o mesmo que dizer que a partir desse momento ele deixará de ser alienado, porém, pressupõe uma posição crítica em face da prática social. Nesse aspecto o trabalho do professor configura-se em um recurso de transformação social, pela via da apropriação do conhecimento produzido historicamente como condição viável de superar a limitação ao exercício da liberdade do homem (FRANCIOLI, 2010).

Martins (2012) chama a atenção em relação à apropriação do conhecimento limitando-o às esferas cotidianas, apenas para resolver as problemáticas de variadas

circunstâncias, limitando-o assim, ao nível da capacidade de adaptação. Contudo, o entendimento a respeito da inteligência deve transpor “[...] sua expressão na qualidade de capacidade para apreensão dos fatos e resolução de problemas, posto ser esta dimensão apenas o primeiro passo para o seu desenvolvimento.” (MARTINS, 2012, p.59).

Isso posto, apesar da adaptação se tratar de uma das faces do desenvolvimento, este não pode de forma alguma restringir-se a ela, pois, a inteligência pressupõe submeter os conhecimentos das experiências “[...] à análise e síntese, transformando-os em inteligibilidade do real.” (MERANI, 1976, p. 169 apud MARTINS, 2012, p.59). Com apoio no referido pensamento, deduz-se que ao deixar de lado a natureza concreta do homem,

[...] perde-se também de vista a natureza concreta da educação, a se colocar, então, com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade crucificante, limitada às necessidades cotidianas. Mas a natureza histórico-social do homem apresenta-nos a educação como possibilidade para a humanização, para a criação das forças vivas da ação, isto é, para o desenvolvimento da práxis (MARTINS, 2015, p.132).

Portanto, com base na apropriação limitada dos conhecimentos produzidos pela humanidade, a inteligência do sujeito fica restrita ao âmbito das relações que estabelece com o seu cotidiano, e sua visão acerca do mundo apresenta-se restrita aos domínios que precisa adquirir para sobreviver precariamente. Isso nada tem em comum com a práxis definida no início deste item, tendo em consideração que ela diz respeito à autocriatividade do homem e manifesta-se em sua objetivação e está relacionada à realização do seu ser. Compreende-se então, que ela está intrinsecamente ligada à afirmação dos sujeitos no mundo, “[...] modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos.” (MARTINS, 2015, 36).

Essa proposta da práxis, ao atender às finalidades que estão na dimensão da consciência, integra o conhecimento diretamente às ações concretas nos termos em que Martins (2015) anunciou. A respeito dessa máxima aponta-se para a unidade que integra a consciência à atividade do homem, isto é, transformada em ação ela diz respeito a uma dimensão fundamental para o processo de formação humana, como caracterizada por Tonet (2013, p.73), a práxis “[...] é exatamente o conceito que traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas.” É nesse aspecto que se vincula à Educação Infantil, visto que é desde a primeira etapa da Educação Básica que se propõe ensinar as bases necessárias para a humanização do sujeito. Por esse ângulo, conforme Martins (2015, p.132),

A verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade. Nesse sentido, se a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico, ela pressupõe também um projeto político, pois ambos se encontram dialeticamente condicionados como substrato para uma práxis concretamente transformadora.

Igualmente esse é o entendimento que o professor da Educação Infantil deve manifestar quanto ao ensino das crianças pequenas, em outras palavras, a finalidade pretendida nesta etapa deve contemplar os conhecimentos necessários para instrumentalizá-las não somente para agir na prática social, mas ações conscientes como tentativas de superar as suas contradições. A práxis, então, diz respeito a uma categoria fundamental do desenvolvimento humano do indivíduo, não somente da criança, mas precipuamente do professor, responsável por criar as condições para que isso aconteça.

Ao pensar na práxis em relação ao trabalho pedagógico, ou práxis educativa, remete-se contrariamente ao espontaneísmo, ainda presente nas escolas da infância. Algumas possibilidades de escapar dessas armadilhas é apropriar-se das teorias pedagógicas que fundamentam as ações educativas, bem como suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, ao professor impõe-se recorrer aos métodos como exigência da sua atividade de ensino. Cumpre-se notar que o caminho percorrido da síncrese à síntese, exposto nesse capítulo, representa uma opção nessa perspectiva.

Acrescenta-se aos argumentos apresentados que os aspectos analisados, por si só, não garantem nenhuma transformação do quadro educacional das crianças pequenas, todavia esta investigação aponta direções para a condução do trabalho pedagógico que poderá contribuir, conforme as condições de sua organização, planejamento, fundamentos, formação inicial e continuada com as objetivações do professor. Outras pesquisas serão necessárias para a ampliação e fomento acerca do conhecimento do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino na perspectiva que se adotou aqui como fundamento.

5.4.1 A formação do professor da Educação Infantil

Reservou-se este subitem do capítulo para dissertar a respeito das especificidades da formação do professor que ensina crianças de 0 a 5 anos. Os aspectos analisados anteriormente tratam da formação docente de forma geral, porém, tendo em vista que esta é

uma investigação cujo foco principal é a Educação Infantil é necessário examinar a formação com enfoque nessa modalidade da Educação.

No tocante à realidade da Educação Infantil brasileira, pública e privada, atuam professores formados em nível médio técnico e em nível superior. Em análise, a RESOLUÇÃO N° 2, DE 1° DE JULHO DE 2015, CAPÍTULO IV do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p.8), que trata da “FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR”, parágrafo 2, define que “A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.” Porém, no contexto escolar essa definição do documento ainda não é uma realidade. De acordo com Silva (2014, p.85), o processo que exige nível superior para o exercício da profissão encontra-se em implementação, “seja porque não existem professores graduados em número suficiente, seja porque parte destes abandonou a profissão.”

Ainda conforme Silva (2014) as instituições que formam professores deveriam concentrar investimentos na qualificação profissional e na valorização da profissão. No que diz respeito ao professor da Educação Infantil, este enfrenta desafios na profissão quanto à questão de valorização profissional e remuneração adequada. Esse fenômeno, afeta principalmente professores recém-formados, isto é, a falta de experiência tem servido como argumento para justificar os baixos salários. Para compreender a questão da valorização profissional,

[...] cumpre reconhecer, antes de tudo, que o *status* de qualquer profissão é construído socialmente e tem a ver com as condições salariais propiciadas, com o grau de desgaste físico e psíquico gerado e com o nível de satisfação do trabalhador. Contudo, não se pode esquecer que a valorização da profissão de professor tem a ver também com aspectos internos às IES, na forma como a licenciatura é organizada e valorizada e no modo como os docentes que atuam em um determinado curso concebem e valorizam a licenciatura, se, por exemplo, são capazes de romper com o senso comum que naturaliza a profissão docente como algo desprestigiado (SILVA, 2014, p.86, grifo do autor).

Nesse sentido, evidencia-se a urgência de romper com essa lógica de desprestígio a respeito do trabalho do professor, principalmente da Educação Infantil. Estas contradições existentes no cotidiano dos professores implicam nas decisões de investimento de tempo e recursos financeiros em formação continuada. No caso das instituições públicas, em atendimento ao que prevê a legislação, são ofertados cursos de formação em serviço, porém, a

obrigatoriedade não necessariamente implica em qualidade. Do ponto de vista de Chaves (2014, p.129), os cursos de formação contínua não devem limitar-se às

[...] oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam as intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados na lógica de uma educação humanizadora.

Assumindo-se a relevância do processo de formação docente, inicial e continuada na lógica citada por Chaves (2014), acredita-se que uma possível via de superação das adversidades que se apresentam aos professores da Educação Infantil é o enfoque na profissionalização docente. Adotar uma postura profissional colabora para desconstruir concepções ainda presentes na sociedade, de que para ensinar às crianças pequenas não há necessidade de uma sólida formação teórico-prática. Sobre essas questões, Paschoal, Oliveira e Moreno (2014, p.40) esclarecem que:

[...] pensar sobre a formação inicial e continuada é, acima de tudo, pensar na postura político-social e pedagógica das professoras formadoras e das futuras professoras, em favor de uma prática que favoreça o desenvolvimento da reflexão e da consciência crítica em relação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas. Esse exercício deve ser contínuo e processual tanto para as acadêmicas quanto para as professoras formadoras do Curso de Pedagogia, a fim de que se constitua como espaço de discussão sobre aspectos específicos da profissionalização docente.

A partir destas argumentações das autoras, se reafirma a insuficiência de uma formação básica em conhecimentos gerais, de gostar e saber cuidar de crianças para desenvolver o trabalho pedagógico na Educação Infantil com qualidade. A natureza do referido trabalho encerra “[...] um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática.” (PASQUALINI, 2010, p.201).

Entretanto, ainda é possível observar hodiernamente, resquícios de antigas concepções advindas do começo do processo de atendimento educacional às crianças no Brasil, que remetem ao assistencialismo. A esse respeito evidencia-se que “[...] A exigência, na atualidade, é priorizar a integração entre cuidados e educação da criança pequena, sendo

este o grande desafio da organização do trabalho pedagógico do professor.” (PASCHOAL; OLIVEIRA; MORENO, 2014, p.39).

Destaca-se, nesse sentido, o ensino como eixo norteador do trabalho do professor na Educação Infantil, tendo em vista que a modalidade em questão requer destaque quanto à fecundidade para a aprendizagem e o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas na criança, em respeito ao que é peculiar para cada faixa etária, desde a mais tenra idade. A complexidade dessa tarefa requer conhecimentos por parte do professor sobre as teorias que elucidam o processo de desenvolvimento da criança. A partir desse entendimento afirma-se que

[...] para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação (PASQUALINI, 2010, p.201).

Para desenvolver o trabalho com as crianças, o professor precisa ter a síntese dos conhecimentos, uma vez que somente a partir das suas subjetividades ele poderá contribuir para a superação do conhecimento imediato da criança no sentido de sua própria síntese. Para isso é preciso compreender como a criança aprende. Nas palavras de Pasqualini (2010, p.119), o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido como “[...] um processo linear e evolutivo, caracterizado por meros acúmulos quantitativos sucessivos.” Assim, uma sólida formação inicial seguida de formação continuada contribui para que o professor tenha conhecimento crítico acerca do desenvolvimento infantil para contrapor-se a esse tipo de aceção (PASQUALINI, 2010).

A discussão que Pasqualini (2010) desenvolve em sua tese de doutorado, contempla a relação entre a complexa tarefa do professor como agente da prática social e a problemática da formação do professor da Educação Infantil. Uma das considerações presentes em sua investigação conclui que o trabalho pedagógico exige do professor uma vasta gama de conhecimentos, o que requer do profissional uma contínua ampliação dos conhecimentos por meio de formação continuada. Ilustra-se essa constatação mediante a explicação da autora:

[...] verificamos a necessidade de conhecer o desenvolvimento psíquico infantil e sua lógica interna, bem como a necessidade de conhecer o conteúdo e dominá-lo em termos conceituais – não apenas o conteúdo a ser

transmitido para a criança (formação teórica), mas conhecimentos de diversos campos científicos que promoverão indiretamente o desenvolvimento infantil (PASQUALINI, 2010, p.201).

Tais argumentações remetem aos conhecimentos subjacentes aos conteúdos de formação teórica, denominados de conteúdos de formação operacional, definidos pela autora como os que promovem o desenvolvimento da criança de forma indireta. Para que o professor tenha subsídios para realizar o ensino, a natureza dos conhecimentos que deve apropriar-se é “[...] essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social.” (PASQUALINI, 2010, p.201).

Barros et al. (2017) em produção que investiga os desafios da prática do professor na Educação Infantil, considera que a formação continuada representa uma condição para oferecer suporte às ações realizadas pelo professor. De acordo com a autora, dar continuidade à formação após a graduação pode contribuir para “[...] a reflexão e o desenvolvimento de ações didáticas pautadas no conhecimento científico e articuladas ao aspecto lúdico, próprio do trabalho com as crianças pequenas.” (BARROS, et al., 2017, p. 4). Neste entendimento, a formação contínua do professor contribui para desenvolver conhecimentos em um nível de profundidade que não foi contemplado na formação inicial, tendo em vista que se trata de uma formação generalista.

O professor da Educação Infantil, portanto, pode lançar mão deste recurso formativo para ampliar os conhecimentos que possibilitem a articulação entre teoria-prática. Visto que esse foi um dos desafios citados pelos professores recém-formados quanto ao trabalho na Educação Infantil (BARROS, et al., 2017). Não obstante, cabe advertir quanto ao risco de privilegiar o saber fazer em detrimento da formação docente que desenvolva todas as dimensões do conhecimento do professor.

Em suma, estas reflexões possibilitaram a elaboração de algumas considerações em relação à formação docente, em pauta, do professor da Educação Infantil. Entre elas, compreende-se que os conhecimentos teóricos, apropriados pelo professor na formação inicial e contínua tende a contribuir para que medeie com a criança a superação dos conhecimentos cotidianos pelos conhecimentos sistematizados.

Considera-se que a qualidade dos conhecimentos apropriados pelo professor é diretamente proporcional à qualidade de suas objetivações no trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo em vista que o professor só consegue ensinar o conteúdo que domina. Nesta perspectiva, a formação pode fornecer subsídios para que o professor tenha

condições de conduzir o trabalho educativo com vistas a articular conteúdo-forma com a finalidade de uma práxis efetivamente humanizadora com as crianças pequenas.

6. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O texto deste capítulo visa apresentar uma discussão em torno da bibliografia revisada, a fim de fundamentar a análise dos resultados obtidos, por meio do trabalho de investigação, tendo a escola como lócus de pesquisa. O objeto foi definido como a formação e a mediação, com enfoque nas categorias dialéticas conteúdo e forma no processo de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os elementos que se intenciona expor estão vinculados, neste estudo, principalmente pelos princípios teóricos que os embasam, e dizem respeito ao método do Materialismo Histórico Dialético, ao caminho percorrido por meio da metodologia empregada, aos instrumentos de coleta de dados e aos tipos de pesquisa selecionados. Isto, por sua vez, caracteriza o percurso delineado desde o início da investigação do problema: em que medida o professor da Educação Infantil, na sua mediação pedagógica, tem relacionado dialeticamente conteúdo-forma no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Em seguida encaminha-se à análise dos dados e suas possíveis considerações.

6.1 O método do Materialismo Histórico Dialético e seu vínculo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

Num primeiro momento é importante conhecer o significado assumido pelo método do Materialismo Histórico Dialético nas pesquisas em educação. Após essa tarefa, acredita-se relevante justificar seu emprego nesta dissertação e, sobretudo, evidenciar que tanto a Teoria Histórico-Cultural, como a Pedagogia Histórico-Crítica, possuem em suas raízes o referido método, para que o leitor compreenda os pontos de confluência entre seus fundamentos teóricos.

Esta é uma investigação qualitativa e dialética, na qual se adotou a pesquisa bibliográfica com a finalidade de perscrutar as bases teóricas, para sustentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Esta, por sua vez, contou com a aplicação de questionários, entrevistas e observações. Ademais, o tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa-ação, o que possibilitou intervenções na escola como lócus da pesquisa. É pertinente destacar que de acordo com Gamboa (1998, p.115), as pesquisas com abordagem crítico-dialética, além de recorrerem às técnicas de “[...] entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso”, também lançam mão de outras possibilidades, como por exemplo, as “[...] técnicas historiográficas, a ‘pesquisa-ação’ e a ‘pesquisa participante’.”

Entre outras bases teóricas, as adotadas aqui como fundamento foram elencadas principalmente porque almejam uma sociedade diferente da vivenciada hodiernamente, bem como, comungam das mesmas bases filosóficas. Por essa razão, acreditou-se que estas podem contribuir para a clarificação de caminhos como possibilidades na direção da superação do problema antes mencionado.

Para dar início à discussão, cita-se Gamboa (2007, p.29) que na sua visão de método, afirma que este “[...] tradicionalmente é estudado como um capítulo da lógica e se define como um caminho para o conhecimento.” Esse autor afirma que os métodos e formas de pesquisar a educação estão sempre imbuídos de fundamentos que permanecem velados, e, nesse contexto, a pesquisa qualitativa ganha visibilidade ao se tratar da realidade educativa. No pensamento desse autor, a crise que se instaurou na educação também se relaciona ao fato de ter delegado a outras áreas assuntos sobre os quais ela mesma deveria ter se debruçado e, que dizem respeito à crise “[...] da sua natureza, do seu estatuto epistemológico e do estudo do próprio método. Tais assuntos são deslocados para outros campos como a filosofia, a epistemologia e a gnosiologia.” (GAMBOA, 2007, p.24). Com relação ainda às posturas epistemológicas, pode-se afirmar que,

[...] são metodologias cujo uso deve ser analisado e avaliado segundo sua capacidade de dar ou não conta da realidade e de sua potencialidade de produzir resultados úteis ao desenvolvimento. A ciência pode ser útil ou inútil, vantajosa ou prejudicial. Os seus resultados, tanto em termos de conhecimento do real, quanto em termos de sua contribuição para o progresso, dependem fundamentalmente de uma metodologia adequada. Por esta razão, o exame dos aspectos epistemológicos internos (lógicos, gnoseológicos e metodológicos) da produção científica e sua articulação com os aspectos externos (realidade sócio-histórica) é uma necessidade premente não só para julgar a qualidade da pesquisa realizada mas também para planejar adequadamente novas pesquisas (GAMBOA, 1998, p.6).

Portanto, a metodologia definida necessariamente deve ser objetiva, histórica, inter-relacional e possuir uma visão do todo. Outrossim, a realidade concreta representa o ponto de partida do conhecimento na busca por algo melhor, cujo intento é retornar ao concreto como ponto de chegada, agora em certa medida, transformado. Pois a realidade pode ser explicada como o todo concreto que tem “[...] suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica.” Nesse segmento, infere-se que a relação “[...] entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância.” (GAMBOA, 1998, p.6).

Como esclarecimento a respeito do método, Gamboa (2007) assevera que a epistemologia engloba tanto os caminhos quanto os instrumentos para produzir os conhecimentos científicos, ou seja, o estudo epistemológico tem o mesmo significado que “[...] um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos”, de acordo com o entendimento de Lalande (1967, p.298 apud GAMBOA, 2007, p.24).

Conforme explicitado por Frigotto (2000, p.75) “A dialética, situa-se, [...] no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” Esse enfoque apresenta como intuito a transformação da realidade por meio da pesquisa. Nesta perspectiva, a dialética “[...] permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”, Conforme Marx (1983), a dialética relaciona-se ao concreto pensado sobre o concreto real (GAMBOA, 2007, p.34).

Em outra passagem Gamboa (2013) explica que o pesquisador que apresenta a concepção materialista de mundo, pode ter como abordagem eleita, a dialética. A partir dessa ideia, compreende-se que o método dialético “[...] requer que a explicação alcançada mostre na prática social e material a sua veracidade, isto é, a prática como critério da verdade.” (BEATÓN, 2017, p.31, tradução nossa). No que tange a essas afirmações, observa-se o seguinte esclarecimento:

[...] o enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque, o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e a potencialidade da ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras (GAMBOA, 2013, p.75).

Na visão de Netto (2011), o método dialético não apresenta regras que podem ser aplicadas e nem tem como pressuposto adequar-se aos objetivos que serão investigados. Nessa perspectiva, conforme o autor citado cabe ao pesquisador, “[...] na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.” (NETTO, 2011, p.53).

Este argumento citado induz ao pensamento de que no contexto de investigação do objeto, identificam-se as categorias nas quais o pesquisador se debruçará para desenvolver sua análise na busca pelas respostas às suas questões. Nessa perspectiva, para Vygotski

(2000), há uma intrínseca ligação entre o método e o respectivo objeto, o qual, na investigação “[...] caracteriza-se por certas particularidades e especificidades a partir das quais são definidos o problema e o método que mais adequadamente se presta ao estudo desse objeto”, ou seja, é o método que delinea o percurso das ações na investigação (MENDONÇA; PENITENTE; MILLER, 2017, p.7).

Em continuidade, quando se trata especificamente da educação, o método não diz respeito apenas à pesquisa, mas representa um elemento de destaque, na medida em que trata das questões pedagógicas, tanto da formação, quanto da ação docente, principalmente no que tange ao método de ensino. Por isso mesmo, o processo de formação do professor implica pensar “[...] em termos da relação entre objeto e método: é preciso definir tanto os conteúdos que deverão fazer parte dessa formação, como o caminho a ser seguido para a implementação desse processo.” (MENDONÇA; PENITENTE; MILLER, 2017, p.8).

Gamboa (2007) adverte para o risco de empregar um método que esteja desvirtuado do corpo teórico que foi elaborado na pesquisa, pois os estudos bibliográficos iniciais não devem ser superficiais a ponto de reduzirem-se às simples definições. Para não correr esse risco os pesquisadores podem combinar no mínimo esses três elementos essenciais: “[...] teorias educacionais, técnicas de investigação e epistemologia sobre os métodos.” (THIOLLENT, 1981, apud GAMBOA, 2007, p.39).

Outra questão de extrema pertinência a ser evidenciada diz respeito à análise das informações que são coletadas no decorrer da investigação. Muitas pesquisas trazem mais dados do que se propõe a analisar e isso deixa a desejar no âmbito da análise qualitativa, ou seja, a simples tarefa de coletar informações não é suficiente, faz-se necessário “[...] resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.” Assim, não se pode perder de vista o real intuito da pesquisa humana, de conhecer e transformar a realidade (GAMBOA, 2007, p.40). Sobre isso, é relevante compreender o significado da pesquisa, tanto para a área investigada quanto para a sociedade como um todo, então,

[...] se tomarmos os esforços da iniciação científica e a elaboração de dissertações e teses, exigidos nos cursos de graduação e pós-graduação, como um trabalho humano e não como simples exercício acadêmico, certamente é possível superar os diferentes desvios e condicionantes que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora da pesquisa a um simples exercício de repetição de um saber técnico. Tal reducionismo que desvirtua a tarefa fundamental de produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade precisa ser superado em prol de um conhecimento que contribua

para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam (GAMBOA, 2007, p.43).

Considera-se a partir dessa reflexão, que esse é o sentido que melhor justifica a pesquisa acadêmica, isto é, o de promover em alguma medida a melhoria da qualidade de vida do homem. Sendo assim, o que motiva esta investigação na Educação Infantil, é poder de alguma forma cooperar para superação de problemas identificados nesse nível de ensino.

Por essa via, faz-se pertinente destacar as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural oferece ao trabalho pedagógico no que tange ao papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do psiquismo. Não obstante, trata-se de uma teoria psicológica e não pedagógica, em virtude disso, é preciso articulá-la a uma pedagogia que esteja condizente com seus princípios. (MARTINS, 2016). Em torno dessa reflexão, infere-se que a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser compreendida como “[...] o fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.” (MARTINS, 2016, p.49).

Como os capítulos anteriores explicitaram os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, aqui o enfoque é a Pedagogia Histórico-Crítica para não incorrer no risco de tornar o item repetitivo. Essa teoria pedagógica tem o início de suas elaborações datada da década de 1980. As produções teóricas que a caracterizam tem como “[...] marcos referenciais de base as produções de Dermeval Saviani organizadas em duas grandes obras, Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente.” (MARTINS, 2016, p.53). Essas obras trazem consideráveis contribuições para a compreensão do papel da escola no seio da sociedade, em outras palavras, a escola,

[...] na qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas, igualmente, à medida que ela – escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tessitura social. O reconhecimento dessa reciprocidade confere à educação escolar imensa responsabilidade no que tange à formação dos indivíduos, diferenciando-a decisivamente das demais formas de educação (MARTINS, 2016, p.53).

Por esse ângulo, a defesa de uma escola pública de qualidade é o cerne dessa pedagogia. Ela compromete-se com a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido a escola configura-se como a responsável por oportunizar a apropriação do que há de mais elaborado no que diz respeito ao conhecimento científico,

filosófico e artístico (MARTINS, 2016). Entretanto, essa tarefa impõe um tipo diferenciado de trabalho pedagógico que enfoca o conhecimento sistematizado como base e um planejamento voltado para “tríade conteúdo-forma-destinatário.” (MARTINS, 2013, apud MARTINS, 2016, p.54).

A Pedagogia Histórico-Crítica possui suas raízes no Materialismo Histórico Dialético, pois preconiza o desenvolvimento humano com base histórica e cultural e compreende que “[...] a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas.” (MARTINS, 2016, p.54). De acordo com Martins (2016), a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica compartilham de um mesmo ideal que se reflete na “[...] formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos.” (MARTINS, 2016, p.55).

À vista disso, neste trabalho, a metodologia da pesquisa-ação pareceu promissora, no sentido de possibilitar a intervenção do pesquisador no contexto real da escola observada na tentativa de contribuir para minimizar o problema o qual procurou investigar em que medida o professor da Educação Infantil, na sua mediação pedagógica, tem relacionado dialeticamente conteúdo-forma no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? Conforme Thiollent (1988, p.100) seria “[...] paradoxal conceber uma investigação visando a transformação de uma situação dentro de um contexto no qual nada pudesse ser mudado [...]”. A pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa

[...] social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p.14).

Com a adoção desta estratégia metodológica, os pesquisadores “[...] pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 1988, p.16). Nesse entendimento, deduz-se que se encaixa no contexto pesquisado, por estar relacionada à natureza do trabalho realizado na escola. De acordo com os fundamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, pode-se afirmar que o conceito de pesquisa-ação apresenta-se em consonância com as teorias adotadas.

Quanto aos tipos de pesquisa e aos instrumentos de coleta de dados empregados nesse percurso investigativo, é oportuno deslindá-los para enriquecer ainda mais o domínio

acerca dos elementos necessários a serem considerados na pesquisa. A começar pela pesquisa bibliográfica, que diz respeito ao levantamento de fontes relacionadas ao tema proposto, como as publicações veiculadas em livros, revistas, trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações, monografias, periódicos científicos, internet, etc., que apresentam pesquisas de cunho científico, com o intuito de conhecer um panorama atualizado da literatura sobre o objeto da pesquisa. Todavia, a pesquisa bibliográfica “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.183).

No que se refere à pesquisa de campo, esta pode ser explicada nos termos em que é “[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.” Orienta-se que não se deve confundi-la com a coleta dos dados, pois aquela relaciona-se à observação de um contexto, bem como da ocorrência espontânea dos fatos e fenômenos que lhe dizem respeito. Embora a coleta de dados esteja contida nesse tipo de pesquisa, ele abrange outras etapas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.186).

Em relação aos instrumentos utilizados para coletar os dados na pesquisa de campo, por meio da observação pretende-se “[...] conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejem estudar.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.190). Para registrar o que foi observado, o pesquisador pode lançar mão de recursos, como anotações em um diário de campo, filmagens, gravações de áudio, etc. Em relação ao que captou-se pelos sentidos durante os momentos de observação, elucida Kopnin (1978, p.150, grifos do autor),

A unidade entre o sensorial e o racional no processo de conhecimento não significa que um sucede o outro mas que ambos participam necessariamente do nosso conhecimento. Mesmo quando apenas observamos os fenômenos da realidade, nós pensamos, traduzimos para a linguagem das ideias os resultados da nossa observação. Não podemos imaginar o conhecimento do homem sem a linguagem, pois a linguagem consubstancia nas palavras os resultados do pensamento.

Na sequência, o instrumento elucidado diz respeito à entrevista, que é definida por Marconi e Lakatos (2003, p.195), como a realização de um encontro face a face entre duas pessoas com o intuito de fazer perguntas e obter respostas para que se “[...] obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza

profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.” É essencial elaborar minuciosamente o roteiro da entrevista a fim de obter as informações necessárias ao andamento do trabalho.

Sobre o questionário, é um instrumento muito utilizado para a coleta de dados. É constituído de “[...] uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Como os demais instrumentos, o questionário pressupõe que sejam observadas normas precisas com o intuito de potencializar sua validade e eficácia. “[...] exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.203).

Ao fim dessa fundamentação teórica a respeito das bases empregadas para a realização da pesquisa, a seguir será caracterizado seu universo.

6.2 Caracterização do universo da pesquisa

O cenário desta investigação é um Centro de Educação Infantil Filantrópico, localizado na zona oeste da cidade de Londrina (PR). Atualmente conta com 12 funcionários, sendo 7 professoras, a diretora, a coordenadora, a secretária, a cozinheira e a auxiliar de serviços gerais. Estão matriculadas 79 crianças de 1 a 4 anos, porém, durante o período em que foi lócus da pesquisa, as crianças atendidas tinham entre 2 e 5 anos. Com a mudança realizada pela Secretaria de Educação de Londrina, as crianças de 5 anos, das turmas do P4 passaram a ser atendidas nas Escolas Municipais.

Antes da mudança, a instituição organizava-se serialmente em 6 turmas sendo 4 para creche (2 a 4 anos) e 2 para pré-escola (4 a 5 anos). Assim 2 turmas B2 (A e B) para as crianças de 2 a 3 anos, 2 turmas C3 (A e B) para as crianças de 3 a 4 anos e, por fim, outras 2 turmas P4 (A e B) para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Para caracterizar o campo de pesquisa, acredita-se pertinente explicitar as informações que estão contidas no seu projeto político pedagógico, principalmente quanto às concepções pedagógicas que orientam o trabalho na instituição, tendo em vista que o município de Londrina (PR) optou pela Teoria Histórico-Cultural como fundamento para o trabalho pedagógico nas escolas municipais.

Todos os dados analisados, a partir daqui, encontram-se no Projeto Político Pedagógico da Instituição lócus da pesquisa, que foi atualizado em 27/10/10. De acordo com

a direção da escola, uma nova versão estava em processo de elaboração, contudo, não foi disponibilizada para análise.

Sobre a história da instituição, a Associação Beneficente¹⁶ que coordena o centro de Educação Infantil iniciou suas atividades educacionais com a abertura de uma creche de pequeno porte no dia 13 de agosto de 1958. De acordo com o documento,

[...] o CEI apresenta um processo dinâmico da prática pedagógica junto a seus professores, além da reflexão constante e elaboração constante. Conta com a participação de toda equipe, buscando um comprometimento de todos com o trabalho a ser desenvolvido, com os propósitos discutidos e com a adequação desta proposta às características sociais e culturais da realidade em que a Instituição está inserida. Baseados nesta proposta é que os professores e a equipe técnica discutirão e organizarão competências, conteúdos e critérios de avaliação de cada nível (PPP, 2010, p.4).

Em relação ao público atendido, grande parte das crianças mora nas proximidades e outras residem em bairros afastados, mas as mães trabalham em locais próximos. A renda das famílias gira em torno de dois a três salários mínimos. A escola oferece Educação Infantil para crianças de 1 a 5 anos de idade¹⁷, em horário integral que compreende das 07h00min às 18h00min. Cita como maior desafio “[...] propiciar situações que despertem nas crianças valores morais, éticos, fazendo os alunos perceberem a importância da dedicação aos estudos e conseqüentemente o seu preparo para o futuro.” (PPP, 2010, p.5).

A formação da comunidade conta com famílias provenientes de diversas culturas e realidades sociais. Seus recursos econômicos, geralmente, são provenientes de serviços assalariados. No entendimento da instituição, a escola tem o papel de “[...] garantir o direito da criança à aquisição e produção do conhecimento e o respeito à sua individualidade.” (PPP, 2010, p.8). Ainda com base no documento da escola, alguns aspectos envolvem o processo de aprendizagem,

[...] além dos fatores individuais envolvidos na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança, a situação de aprendizagem na Instituição envolve aspectos sócio-culturais. Isso significa que cabe também à Instituição propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido e acumulado pelos homens. Ao longo da história por meio do conhecimento sistematizado a ser oferecido no currículo escolar, para que o aluno dele se aproprie e possa evoluir em suas criações (PPP, 2010, p.8).

¹⁶ Nome da instituição que consta no PPP (2010).

¹⁷ Esses dados estão desatualizados porque foram retirados do PPP de 2010. Na ocasião da pesquisa, atendia crianças de 2 a 5 anos e atualmente atende crianças de 1 a 4 anos.

Observou-se que o referido PPP segue algumas orientações do RCNEI quanto ao ambiente oportunizado às crianças, o qual, “[...] pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções.” Nesse sentido, o ambiente pode servir como recurso ao desenvolvimento da criança, devendo ser planejado pelo educador como “[...] parceiro privilegiado de que a criança dispõe.” (RCNEI, 2009, s.n. apud PPP, 2010, p.16). Do ponto de vista da escola,

[...] embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (PPP, 2010, p.18).

Conforme o projeto do CEI, o “[...] objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetivos das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar.” (PPP, 2010, p.18). De acordo com o PPP, a instituição apresenta a seguinte concepção de educação: Segundo Luiza Laforgia Galvador (1999, p.15), “educação é saber se comportar e aprender é a transmissão dos usos e costumes da sociedade em que se vive, sendo que essa transmissão é levada pelos mais velhos aos mais novos.” (PPP, 2010, p.19).

Conforme a concepção apresentada no PPP, a sociedade caracteriza-se “[...] através das relações estabelecidas entre homem e ambiente e também entre o homem e ele mesmo, num processo dialético de movimento constante.” (PPP, 2010, p.24).

No PPP analisado há citações tanto de Piaget como de Vygotsky, não obstante a maior parte esteja fundamentada de acordo com os fundamentos do primeiro. Do ponto de vista assumido nesta pesquisa, acredita-se que o ecletismo teórico pode ser prejudicial ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, uma vez que entre os teóricos há divergências importantes, principalmente em relação ao papel do professor nesse processo, o qual pode ser entendido como um facilitador, ou um observador do desenvolvimento infantil em contraposição à concepção de um profissional que medeia a relação entre as crianças e o conhecimento elaborado. E para finalizar a exposição sobre o documento, sobre os direitos das crianças, o CEI

[...] tem como filosofia respeitar a dignidade e os direitos das crianças, consideradas em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. O respeito à individualidade de cada aluno é essencial em nosso cotidiano. Cada educando é único e traz consigo características sócio-culturais que devem ser consideradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico (PPP, 2010, p.37).

Esses dados mostram fragmentos da organização do pensamento dos professores e, sobretudo, da direção da escola em que se realizou a pesquisa de campo em relação às suas convicções sobre o trabalho pedagógico. Isso representa em nossas análises uma questão importante a ser explorada mais adiante. Neste item estão expostos apenas para caracterizar a escola, lócus da pesquisa.

6.3 Procedimentos Metodológicos da pesquisa

Este item pressupõe a explicitação minuciosa do caminho percorrido em todas as etapas da investigação. Com esse intuito, se esclarece que num primeiro momento, tudo o que se dispunha era de um projeto de pesquisa. Contudo, era imprescindível levá-lo a cabo em um contexto real, a partir daí, impôs-se a emergência em definir o campo onde ela seria realizada. Essa não é uma tarefa simples, visto que há resistência por parte de algumas escolas em abrir suas portas para a pesquisa. Sabe-se que uma pesquisa pode ser inconveniente, tirar a liberdade das pessoas em seu ambiente de trabalho, dentre outros desconfortos que possam surgir, não obstante, por meio da pesquisa torna-se possível avançar no conhecimento, na identificação e na superação de contradições que permeiam a educação.

A abertura da possibilidade da investigação se desenvolver no CEI que foi lócus da pesquisa se deve ao fato da orientadora deste trabalho desenvolver uma parceria com a instituição quanto aos estágios obrigatórios das turmas de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, o que contribuiu para o aceite da escola.

A partir da autorização da instituição, submeteu-se o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL). Após a sua aprovação e a assinatura do TCLE pelos participantes deu-se início às atividades de pesquisa. Na sequência foi agendada uma reunião com a equipe pedagógica da escola, cujo objetivo era explicitar os encaminhamentos da investigação. No decorrer desse primeiro encontro, foi aplicado um questionário aos participantes contendo cinco perguntas, com a finalidade de coletar dados para realizar uma avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos imediatos das professoras sobre a Teoria Histórico-Cultural. Buscou-se conhecer a sua

compreensão sobre o papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena; sobre a mediação pedagógica; sobre a formação do professor que atua na educação infantil; se enfrentam alguma dificuldade em articular conteúdo-forma na prática pedagógica e quais conteúdos gostariam de estudar para contribuir com o aprimoramento de suas ações educativas. Na ocasião nove pessoas estavam presentes, sendo seis professoras, a diretora, a coordenadora pedagógica e uma secretária.

A diretora, a coordenadora e duas professoras são graduadas em Pedagogia, a secretária e outras duas professoras estavam cursando Pedagogia, e duas professoras têm formação em nível médio, magistério.

O leitor pode estar se questionando quanto à motivação principal da adoção dessa teoria na investigação. A título de esclarecimento, ela diz respeito à opção feita pelo estado do Paraná e pelo município de Londrina para orientar a educação nas instituições públicas de ensino, ou seja, prescreve-se a referida teoria para orientar o trabalho pedagógico, inclusive nos centros filantrópicos de Educação Infantil. Por essas razões, além de comungar de seus pressupostos, aderiu-se a ela como fundamento para o trabalho.

Durante dez dias, uma vez por semana, foram realizadas as observações em sala de aula, das quais: 2 foram nas turmas do P4 (crianças de 4 a 5 anos); 5 nas turmas do B2 (crianças de 2 a 3 anos) e 3 nas turmas do C2 (crianças de 3 a 4 anos). Por razões de conveniência da instituição, algumas turmas foram observadas mais vezes do que outras. Evidencia-se que no decorrer de todas as observações foi alimentado um diário de campo, onde se registraram as impressões captadas em relação aos aspectos considerados relevantes pela pesquisadora durante as observações.

Com base nos diários de campo e no questionário inicial identificou-se a necessidade que as professoras tinham de ampliar seus conhecimentos sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações na Educação Infantil. Nesta direção, elaborou-se um plano de intervenção, dividido em 5 dias, os quais foram planejados para acontecer nos sábados que já estavam destinados à formação docente, de acordo com o calendário da escola. Porém, as duas últimas intervenções aconteceram no mesmo sábado porque a diretora organizou uma formação para as professoras, com um palestrante convidado, em um dos sábados.

É relevante salientar que os cursos de formação proporcionados aos professores da rede municipal não integravam os professores atuantes nos centros de Educação Infantil Filantrópicos. Estes, por sua vez, participavam de reuniões de formação no próprio estabelecimento, e, organizados pela direção. Com algumas mudanças na Secretaria de

Educação do município, as professoras dos centros de Educação Infantil Filantrópicos estão participando dos cursos de formação docente promovidos pela prefeitura de Londrina (PR).

Com base nisso, foram organizadas as intervenções em formação, das quais participariam as professoras, a diretora, a coordenadora pedagógica e as secretarias. A quantidade e duração das intervenções foram definidas a partir do tempo que a equipe pedagógica da escola dispunha para esse tipo de atividade. Portanto, a programação foi realizada em conformidade com o número de horas acordadas com a direção. Assim, as intervenções seriam realizadas em 5 sábados com duração de 3 horas, iniciando-se às 8:00 e terminando às 11:00.

No primeiro dia de intervenção em formação, com a duração de 3 horas, objetivou-se: compreender a importância de ouvir histórias para o desenvolvimento da criança pequena; construir o conhecimento de forma coletiva por meio da estratégia de oficina pedagógica; conhecer recursos para contar histórias para bebês e crianças pequenas; vivenciar uma contação de histórias em sala de aula e produzir um momento de contação de histórias na oficina.

Os tópicos de ensino contemplados para essa intervenção foram: elementos históricos acerca da contação de histórias; narração de histórias na Educação Infantil; diferenças entre o livro infantil e o livro de literatura infantil; a importância do planejamento para essa atividade; o professor como mediador entre a criança e o livro e os recursos como apoio ao professor na contação de histórias.

Durante a formação, buscou-se suscitar reflexões quanto a algumas questões que dizem respeito ao trabalho pedagógico com o livro de Literatura Infantil na Educação Infantil, como por exemplo: quais as suas formas de interação com as crianças e os livros? Você lê o livro antecipadamente e planeja suas estratégias para contar histórias? Articula as histórias selecionadas com os conteúdos que planeja ensinar? Utiliza a contação de histórias para acalmar as crianças ou suprir a falta de outra atividade? Você oportuniza o contato das crianças com os livros? Essas questões foram importantes para levar as professoras a pensarem sobre as situações vivenciadas nos momentos de contação de história e quem sabe ressignificá-las em suas práticas na Educação Infantil.

O encontro foi planejado em torno da problematização: Vocês consideram o ato de contar histórias potencializador do desenvolvimento da criança pequena? Com isso, sua sistematização teve como início uma apresentação de slides, abordando o texto sobre a contação de histórias. Após a discussão do texto intitulado "Os recursos para contar histórias: das tramas que o entretencem" de Eliane Debus e Silvana Ferreira de Souza Balsan (2016) com

as professoras, foram apresentadas técnicas e recursos para a contação para as crianças. O momento se seguiu com a pesquisadora contando a história: *Mordida não, Napoleão!*, com enredo de Joyce M. Rosset (2017), e auxílio das páginas da história, impressas em folhas grandes, coloridas e separadas. Após a leitura de cada página, pendurava-se no varal as folhas e assim sucessivamente até o fim da história. Após a contação dialogou-se com os participantes quanto aos conteúdos que poderiam ser trabalhados com as crianças a partir da história ou mesmo durante a contação.

Seguidamente, foi proposta a realização de uma oficina de contação de histórias, para a qual se disponibilizou tempo para as professoras se organizarem em grupos de duas e prepararem a sua exposição. Após a contação de cada grupo, os demais manifestaram suas considerações e sugestões, tanto em relação à história e aos recursos utilizados, quanto aos conteúdos abordados pelo grupo que apresentou. Ao final desse encontro, foi aplicado outro questionário, agora relacionado ao conteúdo proposto para verificar a concepção das professoras sobre a articulação entre os conteúdos da Educação Infantil e a contação de histórias como forma de ensinar e sobre a oficina pedagógica, como momento de formação coletiva com o intuito de analisar se contribuiu para ampliar seus conhecimentos. Desta formação participaram 6 professoras, a diretora e uma das secretarias.

No segundo dia da intervenção em formação, os objetivos previstos diziam respeito a: estudar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural; estudar o conteúdo de forma coletiva por meio da leitura dirigida do texto e da oficina e, enfim, conhecer e elaborar um plano de aula na perspectiva da mediação dialética¹⁸. Os tópicos do conteúdo de ensino contemplaram os conceitos de mediação, signo, instrumento, internalização e demais fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Com a finalidade de mobilizar os conhecimentos das professoras, estas foram questionadas a respeito dos conceitos antes mencionados, bem como, se consideravam importante fundamentar o trabalho pedagógico nos pressupostos de alguma teoria. Essa formação foi sistematizada a partir do estudo dirigido do texto: *A abordagem histórico-cultural*, de Roseli Fontana e Nazaré Cruz (1997), seguido da oficina de elaboração do plano de aula na *Metodologia da Mediação Dialética* (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007). Após a atividade proposta, o plano foi discutido e as professoras fizeram seus questionamentos e ponderações e tiveram suas dúvidas esclarecidas. Novamente, ao final dessa intervenção, aplicou-se um questionário a fim de analisar se o conhecimento sincrético

¹⁸ Metodologia proposta por Arnoni (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

dos participantes com relação à categoria mediação foi elaborado em direção à síntese. Participaram da intervenção 6 professoras e a coordenadora pedagógica.

Na terceira intervenção em formação optou-se por ampliar os conhecimentos sobre os conteúdos da intervenção anterior e teve como objetivos: estudar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e elaborar o conhecimento de forma coletiva por meio de aula expositiva dialogada. Os tópicos trabalhados foram fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Algumas questões foram elaboradas nesta etapa para incitar o pensamento das professoras acerca dos motivos para estudar esse tema, e, para mobilizar os conceitos trabalhados na formação anterior, entre eles, mediação, signo, instrumento e internalização.

Previstas para a problematização elencaram-se as questões: qual é o papel da educação escolar? O que são funções psíquicas elementares? O que são funções psíquicas superiores? Qual o papel da mediação do outro? Qual a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento? Como ocorre o processo evolutivo do pensamento?

Essas questões foram respondidas à medida que se avançou na exposição dialogada do texto “Psicologia Histórico-Cultural Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano” (MARTINS, 2016), e pelas relações que as professoras estabeleceram com os conhecimentos já apropriados. Para possibilitar uma interação maior com as professoras, ao final de alguns slides havia um asterisco destacando os conceitos que estavam impressos em fichas de leitura, que foram entregues às professoras no início da exposição. Quando a apresentação passava por essas marcações, a professora que estava com a ficha, lia e ponderava a respeito do conceito. Após a leitura por parte da professora e a mediação da pesquisadora, os demais participantes expressaram seu posicionamento ou suas dúvidas. Ao final, as professoras expunham as suas elaborações sobre os conceitos estudados. Não foi aplicado questionário após essa intervenção por tratar-se do mesmo conteúdo da intervenção anterior. Participaram da intervenção 6 professoras e a coordenadora pedagógica.

A quarta e última intervenção na formação das professoras, unificou os conteúdos dos dois últimos sábados previstos para formação por conveniência da instituição. Seu objetivo foi estudar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, no que tange à dialética conteúdo-forma, além do conceito de atividade principal. Para mobilizar os conhecimentos iniciais do grupo em relação à temática, apresentaram-se as seguintes perguntas: o que é atividade principal? Como as crianças pequenas acessam o conhecimento? Quais as principais conquistas no período pré-escolar? A literatura pode ser considerada um recurso de ensino?

A partir das respostas das professoras, no decorrer da explicação do texto, intervia-se buscando relacionar suas respostas aos novos conhecimentos. Como

problematização incitou-se as professoras a refletirem sobre as questões: no que se fundamenta a organização do ensino? Como se formam as bases do pensamento teórico na criança pequena? A literatura infantil é importante para a constituição do psiquismo infantil? Qual é a atividade que guia o desenvolvimento psíquico infantil?

O encontro foi sistematizado para trabalhar com as professoras de forma dialogada com apoio nos textos: A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores (TULESKI; EIDT, 2016) e Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil (PASQUALINI; ABRANTES, 2013).

O texto sobre o papel do jogo foi selecionado devido a uma questão que foi observada na prática pedagógica, a qual será examinada no item destinado à análise dos dados. Ao final desse momento de formação, como a discussão teve o enfoque nas categorias conteúdo e forma na Educação Infantil e em função da questão antes mencionada, demonstrou-se a utilização de jogos como recursos para o ensino do conteúdo sobre números e quantidades nessa fase do desenvolvimento da criança, levando-se em conta sua atividade principal. Após a demonstração dos jogos, ao final da intervenção aplicou-se um questionário final, que teve como objetivo verificar se as intervenções em formação trouxeram alguma contribuição para suas ações com as crianças na Educação Infantil e o que compreendem sobre a relação conteúdo-forma para o trabalho com as crianças pequenas. No encerramento do encontro, após os agradecimentos aos participantes a pesquisadora se prontificou a apresentar os resultados finais do trabalho após sua conclusão. Desse encontro participaram 6 professoras e a coordenadora pedagógica.

Em continuidade, o item que segue deste capítulo traz os dados coletados e, sobretudo, um exame minucioso dessas informações pautado nos fundamentos teórico-metodológicos considerados para esta pesquisa.

6.4 Análise dos resultados

Com base no referencial teórico constituído a partir dos estudos e elaborações desenvolvidos na revisão bibliográfica, principia-se a análise dos dados coletados, os quais serão acuradamente examinados para originar as devidas argumentações e considerações acerca do problema enfocado pela pesquisa.

Não é nenhuma novidade que trabalhar com o método do Materialismo Histórico Dialético representa uma missão desafiadora tanto para os professores no exercício de sua atividade principal, quanto para o pesquisador iniciante nesse método. Muitas pesquisas

apesar de declará-lo como opção, não conseguem de fato desenvolvê-lo. Isso implica num risco assumido pelo investigador, mas, que diz respeito ao próprio método dialético, isto é, de deparar-se com as contradições no imediato e de reelaborar o pensamento com o intuito de superá-las. Destarte, lança-se a pesquisadora ao desafio.

Antes de tudo, retoma-se o significado assumido pela dialética materialista enquanto “[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2000, p.73). Sobre isso Saviani (1980 apud GAMBOA, 2007) complementa que a construção do pensamento parte do empírico, passa pelo abstrato e atinge o concreto.

Assim, para dar início à elaboração do pensamento a respeito da realidade observada na escola, como ponto de partida, isto é, como prática social inicial, segue-se a análise de questões observadas que foram registradas no diário de campo. Destaca-se que, embora tenham se manifestado outros elementos de análise procurou-se dar enfoque na mediação do professor e na articulação conteúdo-forma, pois, estão relacionados ao objeto desta investigação.

No decorrer das observações constatou-se a ausência de interação entre as professoras e as crianças durante alguns momentos de brincadeira, tanto no parque quanto em sala de aula, nas brincadeiras com massinha e cestos de brinquedos. Constatou-se a incidência dessa prática principalmente nas turmas do B2 (crianças de 2 a 3 anos). Quanto às turmas do C3 (crianças de 3 a 4 anos) e P4 (crianças de 4 a 5 anos) verificou-se que as professoras organizavam e participavam de brincadeiras com as crianças, entre elas: brincadeiras de roda e de pular corda.

Ao analisar a prática das professoras, compreende-se que a brincadeira livre detém sua relevância na vida da criança, entretanto, no interior da Educação Infantil ela pode e deve ser explorada como possibilidade de ensino de forma intencional pelos professores, visto que representa uma das principais fontes de aprendizado da criança em desenvolvimento. Da mesma forma com as crianças de 2 a 3 anos as professoras podem valer-se de uma gama de possibilidades de interações e brincadeiras para ensiná-las.

Não obstante, o que se observou no cotidiano da escola aponta para uma prática espontânea, porém, comum, que permeia o contexto educativo das crianças, e, nessa perspectiva, o professor deixa de aproveitar oportunidades potencializadoras do seu desenvolvimento. No pensamento de Arce (2013, p.37), a ideia hegemônica da brincadeira

livre como principal atividade do desenvolvimento infantil não deixa de ser um mito, pois tal como é concebida na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira,

[...] é decorrente do processo interativo com os adultos e com o mundo por nós construído. A brincadeira da criança está alicerçada no mundo sócio-histórico e cultural no qual vivemos, dele parte e a ele retorna. Quanto mais oportunidades o professor propiciar para que a criança vivencie as atividades exercidas pelos adultos, mais rica será a brincadeira. Sim, a brincadeira pode se constituir em momento de aprendizagem de conceitos, mas, para isso, o professor necessita cercar-se dos cuidados didático-metodológicos [...].

Nesse entendimento, a brincadeira, como qualquer outra atividade da criança envolve aquilo que ela já conhece, ou seja, o que é observado por ela no cotidiano e nas situações que vivencia. Dessa forma, se permanecer brincando a partir do seu nível de conhecimento, sem a mediação do outro mais experiente, o modo de brincar poderá até evoluir mas o salto qualitativo em termos de desenvolvimento psíquico máximo ficará prejudicado. Sob o mesmo enfoque cabe esclarecer que “[...] em suas brincadeiras, as crianças assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, pois aprendem a levar em conta suas ações para situações reais.” (ARCE, 2013, p.47).

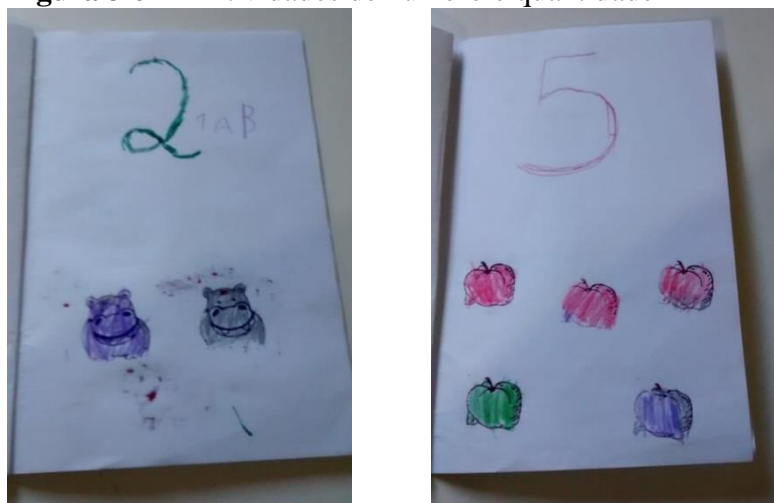
Assim, a interação das professoras nas brincadeiras é imprescindível na medida em que orienta e medeia a comunicação e as ações entre as crianças, sobretudo porque a brincadeira não é instintiva, “[...] mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 2010, p.120).

Agora a opção por trabalhar na intervenção com o texto Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil (PASQUALINI; ABRANTES, 2013), foi motivada porque considerou-se oportuno evidenciar o jogo como uma possibilidade de articular conteúdo-forma tendo em vista que a atividade que as crianças estavam realizando em uma das turmas do P4 (crianças de 4 a 5 anos), na acepção desta pesquisa, não explorava as principais formas de ensino às crianças no período pré-escolar. Em obra elaborada por Leontiev (2010), sobre os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar, para a criança o aspecto humano das coisas ainda está relacionado com a ação, isto é, ela ainda não compreende a diferença entre os aspectos físicos e abstratos das coisas e por essa razão, para obter o domínio de uma forma mais ampla do que ainda não é acessível a ela, precisa do jogo.

Desse modo, o jogo proporciona à criança a realização de ações que ampliam sua compreensão dos conteúdos. No caso do jogo da árvore, conforme imagem ulterior, ao jogar o

dado e se deparar com a representação numérica, a criança mobiliza o pensamento para relacioná-la à quantidade de maçãs correspondente. O jogo da memória também é uma alternativa lúdica para trabalhar com o mesmo conteúdo. Como explicado por Leontiev (2010), nessa fase não há o domínio dos aspectos abstratos das coisas, desse modo a atividade de contornar o número e pintar a quantidade não explora ações concretas por parte da criança, o que pode dificultar o seu aprendizado. A seguir é possível verificar as imagens da atividade observada:

Figura 3 e 4 – Atividades de número e quantidade



Fonte: autoria própria/diário de campo

Como opções à forma das imagens, os jogos demonstrados foram o de memória de números e quantidades com figuras de animais e o jogo da árvore com maçãs, no qual se joga o dado e o número que cair corresponde à quantidade de maçãs que a criança deve colocar na árvore. Conforme as imagens a seguir:

Figura 1 – Jogo da árvore



Fonte: autoria própria/intervenção

Figura 2 – Jogo da memória



Fonte: autoria própria/intervenção

Por outro lado, em observação na outra turma do P4, constatou-se uma conduta diferente quanto à forma de ensinar os conteúdos. A professora estava trabalhando com meios de transporte e neste dia o foco era o avião, ela utilizou vários recursos para ensinar como nota-se nos registros do diário de campo.

Metodologias/estratégias de ensino: Roda de conversa sobre os meios de transporte. Retomada da música do dia anterior (música do avião...vem surgindo, o avião...basta imaginar que ele está partindo, sereno e lindo...). Quadro na parede sobre o que sabemos? O que queremos saber? O que descobrimos sobre o avião? As crianças apresentaram um teatrinho com os palitoches da música do avião. Fizeram a representação do teatro com um desenho e depois pegaram os crachás e copiaram seu nome na folha (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Esses meios de ensinar o conteúdo suscitaram a participação ativa das crianças nas atividades e do ponto de vista da pesquisadora envolveram formas de aprender das crianças pequenas, como a música, o teatro e a brincadeira com os aviões de papelão que decoravam a sala. Nesta perspectiva a professora contemplou no seu trabalho pedagógico a articulação conteúdo-forma preocupando-se com o modo pelo qual as crianças da sua turma se relacionam com a cultura de acordo com sua fase de desenvolvimento. Para Mello (2007, p.91) essa é uma questão que precisa ser pensada pelo professor que adota como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, isto é, “[...] considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade.”

Outra questão que merece destaque nas observações realizadas nas turmas do C3, é que durante os momentos observados, verificou-se a intencionalidade no trabalho pedagógico das professoras. Constatou-se a preocupação em articular conteúdo e forma para o ensino às crianças, ainda que seus conhecimentos em relação às categorias dialéticas não fossem aprofundados. Como indicam os registros no diário de campo.

Metodologias/estratégias de ensino: Brincadeira da música da galinha do vizinho com as bexigas coloridas, cada uma com um número de 1 a 10. Enquanto as crianças cantavam tinham que identificar a criança que estava com o número correspondente à música. Quando acabou a música as crianças jogaram as bexigas no centro da roda e brincaram com elas. A próxima atividade foi a identificação da data e dia da semana no calendário, música quantos dias a semana tem? Sequencialmente organizaram uma roda com os crachás com o nome de cada criança espalhados no meio. Cantaram a música se eu fosse um peixinho, quando a professora falava o nome da criança ela tinha que identificar o seu crachá e pegá-lo. Quando a criança identificava a professora perguntava com que letra começa o seu nome? Tem mais algum amiguinho que começa com essa letra? O que mais começa com essa letra? Ao final as crianças entregaram o crachá para guardar. Hora da história: O pinguim chamado pé frio. A professora chamava atenção para os conteúdos enquanto lia a história, trabalhou cores, tamanhos, peso (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Como verificado no registro desta observação, houve a reincidência das brincadeiras como recurso para o ensino, portanto, as professoras contemplam a principal forma de aprender da criança nessa idade. Sobre isso Pasqualini (2010, p.72, grifo da autora) dilucida que “[...] a relação entre criança e conteúdo não se dá de forma direta: a brincadeira é um *meio* para ensinar o conteúdo.” E além desse recurso, há muitos outros que podem ser explorados com as crianças na Educação Infantil. Recurso, que para esta autora, apresenta um sentido na relação entre a criança e o conteúdo, o qual se refere,

[...] a tudo aquilo que medeia a relação da criança com o conteúdo, ou seja, a tudo aquilo que o professor utiliza como *meio* para o ensino de determinado conteúdo, seja esse meio de natureza material ou não-material: materiais pedagógicos diversos, recursos culturais (parlendas, canções, histórias, brincadeiras, etc.), gestos, entonação da voz do professor, etc. (PASQUALINI, 2010, p.72, grifos da autora).

Observou-se que os demais recursos citados pela autora foram igualmente utilizados nas intervenções das professoras do C3 conforme registros no diário de campo, o que demonstra em alguma medida o conhecimento sobre a importância de articular os conteúdos às formas típicas com que as crianças aprendem.

Apesar disso, os dados coletados no decorrer das observações ainda revelaram algumas práticas espontâneas principalmente com as crianças menores, nas turmas do B2 (crianças de 2 a 3 anos). Embora tenha sido possível verificar em alguns momentos observados atividades organizadas de ensino, pelo período em que as crianças permanecem na escola durante o dia, esse tempo pareceu insuficiente. Em outras palavras, poderia ser aproveitado de uma forma mais produtiva para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Para ilustrar tal afirmação, novamente expõem-se trechos dos registros do diário de campo:

[...] as crianças acordaram do seu descanso após o almoço e participaram da festa de aniversário do colega. Depois da festa todos foram brincar no parque com os cestos de brinquedos, nos balanços e gira-gira. Depois subiram para a sala. Na sala, brincaram com um jogo de montar enquanto a professora penteava os cabelos das crianças e as preparava para a saída da escola. Quando estavam prontos foram para brinquedoteca assistir desenhos onde ficaram até o final do período (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Ao analisar os diários, constatou-se que parte do tempo que poderia ser destinado ao ensino das crianças é designado para realização de atividades secundárias que deixam de explorar as potencialidades das crianças. Para que aprendam e se desenvolvam o professor da Educação Infantil precisa oportunizar

[...] experiências diversificadas e ricas, promotoras da atividade infantil. Com isso, a escolha do que vai ser oferecido à criança, para inserção e atuação cada vez mais ampla da criança na sociedade, tem importância vital. Essas escolhas envolvem seus interesses e necessidades e a contemplação do desejo de conhecimento das crianças e de seus direitos fundamentais. Especialmente, tais escolhas didáticas (em suas dimensões política, técnica e pedagógica) envolvem a educação infantil como expressão de atuação pedagógica intencionalmente organizada, planejada e avaliada (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.18-19).

Em linhas gerais, diante dos aspectos observados nos 10 dias que foram destinados para coleta dos dados, acerca da prática social inicial das professoras, avalia-se que em relação às crianças menores, de 2 a 3 anos, ainda há incidência de práticas espontâneas que necessitam ser superadas por ações pedagógicas intencionais no sentido do ensino das crianças pequenas, tendo em vista o caráter educativo da Educação Infantil e o objetivo de humanização da criança.

Por conseguinte, se instaura a análise do questionário inicial que apresentava como objetivo compor um diagnóstico acerca da concepção das professoras sobre o papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem, sobre a formação docente, mediação

pedagógica, dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico e necessidade de conteúdos para o aprimoramento da prática, conforme as questões a seguir que serão dispostas e examinadas sequencialmente.

1. Para você, qual o papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena?

P1 adulto, o professor tem o papel de ser o mediador no processo de aprendizagem, pois este tem mais conhecimento.

P2 O papel do adulto é ser o mediador responsável em promover o desenvolvimento da criança, respeitando ela como cidadão sabendo ouvi-la respeitando suas vivências e se comunicando de maneira afetiva com a criança para que o seu aprendizado seja prazeroso.

P3 Sim é importante para a criança o papel do adulto, que é a partir das relações que a criança estabelece com os adultos elas acabam se desenvolvendo. Permite que a criança explore o ambiente, onde envolve a afetividade e a emoção, o adulto é um mediador.

P4 Nós professores temos um papel fundamental, temos que ser exemplos, pois somos o espelho para nossas crianças. Temos que ter ótimas atitudes, por isso temos que sempre buscar novos conhecimentos.

P5 É estimular a criança a conhecer e a desenvolver tudo o que ela necessita para sua evolução. O adulto é uma base e um espelho para a vida do seu aluno.

P6 O adulto é um mediador para a aprendizagem dos pequenos.

P7 Papel fundamental, pois, o adulto é espelho para a criança... Preciso ser exemplo e estimular a criança para desenvolver pequenas tarefas.

P8 Mediação, no processo de desenvolver a cultura e a humanização.

P9 Mediar a aprendizagem da criança.

De acordo com a análise das respostas, é possível inferir que na concepção dos participantes o professor é o responsável pela mediação, no entanto não há elementos que apontem para o professor a responsabilidade em selecionar os conteúdos essenciais para o ensino às crianças e tampouco as formas de ensiná-los. O que se pode constatar é a presença nas respostas de conhecimentos adjacentes que são ensinados, como respeito, afetividade e atitudes.

Merece evidência a presença de concepções construtivistas arraigadas nas respostas das professoras, como o aprendizado prazeroso e a tarefa do professor de estimular a criança. Na ótica desta pesquisa o ensino deve ser desafiador, instigante, porém pode

acontecer de não ser prazeroso para a criança, tendo em vista que a mobiliza no sentido de exercitar seu pensamento e confrontá-la com situações que ela ainda não domina, mas que pode realizar com a colaboração do adulto. Nessa perspectiva, o professor

[...] por intermédio de situações de ensino problematizadoras, possibilita ao aluno tomar consciência de seu saber imediato sobre o assunto em questão, como, também, leva-o a perceber a insuficiência desse saber na elaboração das respostas solicitadas pela situação. Esse enfrentamento cognitivo gera no pensamento a tensão entre o saber imediato e o saber mediato pretendido. Essa contradição potencializa a superação do conhecimento imediato no mediato, ocasionando a elaboração de sínteses que, internalizadas pelo sujeito, passam a operar no interior da própria estrutura orgânica (OLIVEIRA; ALMEIDA, ARNONI, 2007, p.146).

Defende-se que a criança aprende e se desenvolve em um processo ativo de apropriação da cultura humana que depende de ações educativas e por essa razão a relação do adulto com a criança demanda a mediação pedagógica. Assim, discorda-se que na relação com o adulto a criança “acaba se desenvolvendo”, como se esse fosse um processo natural e espontâneo.

Na sequência apresenta-se a questão número 2, bem como, as respostas dos participantes.

2. O que você entende por Mediação pedagógica?

P1 O professor com sua formação irá trabalhar com as crianças no processo ensino-aprendizagem.

P2 O professor como mediador é o responsável em promover o desenvolvimento da criança e isso significa dizer que é necessário a intencionalidade para que ocorra a máxima apropriação das qualidades humanas. Respeitando o interesse da criança no tema a ser trabalhado.

P3 Seria o professor se colocar como um incentivador ou motivador para que a criança alcance os objetivos.

P4 É uma relação entre professor e seus alunos, um aprendendo com o outro, uma troca de conhecimento.

P5 É o relacionamento do professor e aluno é trabalhar juntos trocando experiências.

P6 É a intervenção do professor para mediar e melhorar o aprendizado dos alunos.

P7 Acredito que é a relação entre o professor e aluno no processo de desenvolvimento.

P8 É principalmente quando utilizamos de conhecimentos pedagógicos, para atuar na

educação infantil.

P9 Criar situações, instigar a criança para promover a aprendizagem.

O exame das respostas das professoras permite afirmar que estas compreendem o papel do professor como responsável por realizar a mediação, porém suas considerações indicam falta de aprofundamento sobre o conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural, a qual deveria orientar suas ações pedagógicas.

Cumprir notar que o citado conceito não é aprofundado na formação inicial, todavia, as professoras podem ampliar seus conhecimentos sobre essa questão em cursos de formação continuada ou em serviço tendo em vista que a instituição na qual trabalham é adepta da referida Teoria. Na ótica de Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p.143), a categoria mediação

[...] constitui o pressuposto teórico-filosófico que possibilita compreender as relações de tensão que se estabelecem no processo de ensino e no de aprendizagem. É entendida como uma relação dialética (força de tensão) que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato. Esses termos divergentes da mediação geram a contradição entre ambos, provocando a superação do imediato no mediato e possibilitando a elaboração de sínteses (aprendizagem). Assim, a mediação permite que o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto, que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato. Nessa ótica, a mediação pedagógica é uma relação dialética – mediação pedagógico-dialética – que caracteriza o processo de ensino e o de aprendizagem, uma vez que em ambos os sujeitos envolvidos lidam com saberes, o mediato e o imediato.

A partir das considerações dos autores, compreende-se que a mediação requer intencionalidade do professor para a realização do trabalho educativo e nesse sentido é inquietante que as professoras não tenham mencionado nas respostas o conhecimento científico como cerne do ensino ou o papel do adulto como quem necessariamente precisa ter a síntese dos conhecimentos para realizar a mediação no sentido de fazer a criança superar o nível dos conhecimentos cotidianos imediatos para alcançar os conhecimentos elaborados.

No contexto analisado entende-se que devido à quantidade de horas dedicadas ao trabalho na escola, resta pouco tempo disponível para investir em formação. Conhecendo essa dificuldade das professoras, a escola poderia proporcionar situações de formação continuada contemplando os conteúdos necessários ao aprimoramento dos conhecimentos do conjunto dos profissionais responsável pela formação da criança, bem como de sua equipe pedagógica.

Com esse intuito, propôs-se incluir no plano de intervenção, textos para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural.

Segue-se adiante com as considerações dos participantes sobre a terceira questão.

3. Você considera importante a formação do professor que atua na educação infantil?

Por quê?

P1 Sim, a formação é o preparo para que os professores trabalhem para a formação das crianças na sociedade (em todos os aspectos).

P2 Sim, porque durante a sua formação ela adquiriu conhecimentos contextuais e fundamentais para aplicar nos conteúdos com os seus alunos e não devemos nos contentar somente com a nossa formação mais sim sempre estar nos reciclando fazendo cursos, lendo sobre assuntos relacionados à educação sempre nós renovando.

P3 Sim. Porque o professor precisa estar em permanente desenvolvimento, em sintonia com as novas demandas, de uma educação de qualidade.

P4 Muito importante, professor não é babá e sim um profissional, sua formação é essencial, mudou muito o conceito de educação infantil.

P5 Sim. Não é pelo fato que damos aula para crianças que elas não aprendem. Devemos saber responder o senso comum delas com o saber científico e mostrar a elas a origem das coisas e suas funções.

P6 Sim, porque o professor tem que estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos.

P7 Sim. Educação infantil é a fase mais importante, o professor precisa estar preparado para oferecer e proporcionar experiências onde irá alcançar os objetivos e preparar a criança p/séries iniciais e para a vida.

P8 Sim, pois é muito importante que o professor saiba o desenvolvimento da criança.

P9 Sim, porque sempre podemos evoluir e também para ter mais conteúdo para passar aos alunos.

As respostas dos participantes foram unânimes no sentido de atribuírem importância ao processo de formação do professor que atua na Educação Infantil, bem como a relacionaram com a formação integral da criança, e demonstraram a compreensão da relevância da formação continuada do professor para promover a Educação com qualidade. Outro aspecto que vale destacar é o entendimento acerca da importância do professor da Educação Infantil conhecer o processo de desenvolvimento da criança.

Todavia, quando se fala que a Educação Infantil tem como objetivo preparar a criança para as séries iniciais isso pode incorrer no erro de adiantar etapas em detrimento dos aspectos próprios dessa fase da Educação das crianças. Sobre isso Paschoal e Mello (2007, p.51) asseveram que nas escolas da infância, “[...] a cada dia que passa menos se brinca. Os pais parecem apoiar o trabalho docente que objetiva antecipar a escolarização com apostilas, cartilhas, tarefas, trabalhos dirigidos à aprendizagem da leitura e da escrita que enchem o dia da criança na escola infantil.” É preciso compreender que ao promover essa precipitação de etapas, ao invés de contribuir para o aprendizado e desenvolvimento da criança, pode ocorrer justamente o contrário comprometendo estes processos.

Sobre a quarta questão do questionário inicial, verificam-se as respostas dos participantes elencadas a seguir.

4. Você sente alguma dificuldade em articular os conteúdos com as formas de ensinar na sua prática pedagógica? Qual ou quais?

P1 Sim, alguns conteúdos devido a eles se tornarem mais complexos exigindo uma preparação melhor para estarmos abordando este assunto com a criança.

P2 Sim, alguns conteúdos devido a eles se tornarem mais complexos exigindo uma preparação melhor para estarmos abordando este assunto com a criança.¹⁹

P3 Sim. Em assuntos relacionados a sexualidade e comportamento.

P4 Não, porque sempre temos que nos preparar antes, esta preparação é fundamental para um bom desenvolvimento do profissional.

P5 A dificuldade é a falta de recursos mesmo. Por que em certas atividades não fazemos por causa disso.

P6 Não, Pois temos que ser criativos e sempre estar aprimorando os conteúdos.

P7 Atualmente não estou em sala.

P8 Não, porém quando estava em sala de aula ao sentir alguma dificuldade, procurava ajuda e pesquisava.

P9 Não.

De acordo com as respostas dos participantes, infere-se que apenas 3 de um total de 9 relata alguma dificuldade em articular conteúdo-forma pela complexidade dos conteúdos abordados. A esse respeito Pasqualini (2010, p.22, grifos da autora) explica que a atividade

¹⁹ Os participantes P1 e P2 colocaram a mesma resposta à esta questão.

lúdica é “[...] a *forma* dominante de relação da criança com a realidade, por meio da qual a criança se relaciona com o *conteúdo* das relações humanas.” Ainda de acordo com esta autora o jogo de papéis e a literatura infantil podem contribuir para promover o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, desse modo podem ser adotados como formas de ensinar inclusive os conteúdos mais complexos mencionados pelos participantes.

Os demais afirmaram que recorrem à pesquisa, à criatividade e ao aprimoramento para planejarem antecipadamente. Todavia, durante as observações da prática de algumas professoras foi possível verificar a ausência de planejamento, ou a não adoção do mesmo na condução de sua atividade pedagógica. Sobre isso, reafirma-se aqui a relevância de ações intencionais na seleção dos conteúdos elaborados e das formas de possibilitar o seu acesso às crianças pequenas. À vista disso destaca-se a “[...] diretividade do professor no processo educativo, evidenciando que ela não se coloca em oposição à participação ativa da criança, ao contrário: cria condição para a vinculação efetiva da criança com os conteúdos da cultura [...]”. (PASQUALINI, 2010, p.22). Nessa perspectiva, para além de um plano bem elaborado há também a necessidade de transformar o pensamento dos professores no sentido de propiciar o acesso da criança ao que há de mais elaborado na cultura e que, de acordo com a sua fase de desenvolvimento, é capaz de apropriar-se.

E para finalizar a análise do questionário inicial, apresentam-se as respostas das participantes à quinta questão.

5. Quais conteúdos você gostaria de estudar para contribuir com o aprimoramento de sua prática pedagógica?

P1 Sexualidade. Comportamento.

P2 Sexualidade. Comportamento.

P3 Desperdício e Perdas de alimentos. Reaproveitamento com folhas e talos de alimentos.

P4 Assuntos relacionados a Artes e meio Ambiente.

P5 Materiais educativos para: noções de matemática, português, entre outros. Produzir os materiais para as aulas ficarem interativas e prazerosas.

P6 Conteúdos que envolvem artes manuais e visuais.

P7 Gostaria de aprimorar técnicas dobradura e recreação.

P8 Não respondeu

P9 Psicomotricidade e artes.

Os conteúdos que os participantes expressaram como desejáveis para contribuir para o aprimoramento de suas práticas, na medida do possível, foram contemplados na intervenção em formação. Quanto aos materiais educativos para o ensino de noções de matemática e língua portuguesa foram considerados na exposição dialogada sobre o texto dos jogos pedagógicos. Acredita-se que o conhecimento teórico discutido nas intervenções em formação pôde contribuir para que as professoras busquem subsídios para trabalhar com os demais conteúdos que não foram estudados, devido ao pouco tempo destinado às intervenções, tendo em vista que a direção da escola e as professoras pleitearam²⁰ que conhecimentos sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural fossem abordados nas formações.

Com base na análise das respostas do questionário inicial foi possível conhecer as representações dos participantes bem como as contradições que emergiram em relação ao conhecimento científico. (OLIVEIRA; ALMEIDA, ARNONI, 2007). Estes dados iniciais viabilizaram a realização de um diagnóstico para servir de base para elaboração do plano de intervenção.

Ao final de cada intervenção propôs-se que respondessem algumas perguntas para avaliar se houve aprendizagem, ou em alguma medida a elaboração dos conhecimentos por parte das professoras. O questionário apresentado na sequência é o que se adotou ao finalizar a primeira intervenção em formação.

1. O que você pensa acerca da articulação entre os conteúdos da Educação Infantil e a contação de histórias como forma de ensinar?

P1 Acredito que é muito enriquecedor, pois através da contação de histórias podemos utilizar diferentes conteúdos de forma que possa ampliar conhecimentos.

P2 Que através de livros posso tirar uma diversidade de conteúdos. E inserir no nosso cotidiano, aprendendo novas estratégias e experiências para nossa vida.

P3 Uma ação complementa a outra. São ferramentas que favorecem a aprendizagem.

P4 Ótimo, pois, desperta o interesse das crianças e enriquece ainda mais o plano de aula.

P5 [...].²¹

P6 Eu gosto muito de usar a história nos meus conteúdos de trabalho. Procuro sempre implantar uma história.

P7 Eu penso que vem contribuir para o enriquecimento do aprendizado de nossas crianças.

²⁰ Conforme informações verbais durante os dias destinados às observações.

²¹ Não foi possível compreender a resposta do participante.

P8 Contribui para o enriquecimento da aprendizagem das crianças.

Diante das elaborações das professoras após a intervenção, infere-se que estas compreendem o ato de contar histórias como uma forma de se tornar acessíveis às crianças os conteúdos elaborados. Vale salientar que, na primeira infância as formas de ensino com a utilização dos livros de literatura infantil envolvem o desenvolvimento de funções superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e, em razão disto, é precípuo ao professor valer-se desse proveitoso recurso. Ainda sob essa ótica,

[...] a criança tem uma capacidade de aprendizagem com caráter seletivo e específico, o que significa que, em cada etapa de seu desenvolvimento, ela apresenta uma sensibilidade em relação a determinadas influências educativas e a determinados tipos de atividade e não em relação a todos. Em geral, a criança pequena é bem mais sensível no que diz respeito às formas de ensino que incidem sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens (RIBEIRO; LIMA; SILVA, 2016, p.88-89).

Todavia, apesar da contação de histórias ser entendida como instrumento potencializador do aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas, de acordo com as práticas observadas antes das intervenções na escola, as professoras ainda empregam este recurso espontaneamente, sem planejamento ou intencionalidade, deixando de aproveitá-lo como oportunidade para mediar o ensino. Para não incidir nesse equívoco, revisar

[...] a importância da literatura infantil para reintegrá-la de forma dinâmica e criativa no cotidiano escolar pode colaborar com o professor da infância que queira reconstruir e organizar suas práticas, a fim de possibilitar às crianças essa experiência humana, ajustada às condições do mundo contemporâneo (GIROTTI; SOUZA, 2016, p.12-13).

A partir do que expressaram as participantes, acredita-se que houve em alguma medida a transformação de sua práxis educativa, todavia a confirmação dessas mudanças demanda tempo para realizar novas observações as quais não foram possíveis concretizar ao cabo desta investigação, mas, abre-se oportunidade para futuras pesquisas nesse sentido.

2. Na sua opinião, esta oficina pedagógica, como momento de formação coletiva, contribui para ampliar seus conhecimentos? Por quê?

P1 Sim, pois é uma forma de aprender e contribuir para aprendizados de forma coletiva.

P2 Sim, porque é uma nova experiência que aprendemos hoje e podemos utilizá-la em novas

práticas.

P3 Sim, esta formação nos aponta novos conhecimentos científicos, práticos, teóricos.

P4 Sim, compartilhar conhecimentos e aprender umas com as outras.

P5 Sim, contribui para minha formação pois a oficina me ensinou em várias maneiras no aprender.

P6 Contribui e vai contribuir bastante para minha formação como professora.

P7 Sim, porque através da oficina pedagógica pude perceber que podemos trabalhar conteúdos dentro da história contada no dia. Ampliando e enriquecendo o aprendizado.

P8 Sim, porque podemos através destas oficinas usar outros materiais e ver outras maneiras de contar as histórias.

Com efeito, as respostas das professoras indicam que a partir do conteúdo e da metodologia utilizada na intervenção foi possível ampliar seus conhecimentos acerca das possibilidades de articular os conteúdos à forma de ensinar às crianças pequenas por meio da literatura infantil. Compreende-se que este tipo de formação subsidia o trabalho pedagógico do professor, tendo em vista que

[...] tanto mais o educador, como mediador da infância, puder ter um conhecimento científico, que sirva como ancoragem para suas escolhas teórico-metodológicas em torno da leitura, tanto mais poderá criar situações promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na infância pré-escolar (GIROTTI; SOUZA, 2016, p.35).

Assim, reitera-se que a qualidade da formação do professor, em tese, é proporcional à qualidade das mediações oportunizadas às crianças na Educação Infantil. Por essa razão enfatiza-se a formação continuada como recurso formativo necessário para amplificar a qualidade do ensino ofertado nessa etapa da Educação. Sobre isso Martins (2013, p.294) destaca que “A referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor.”

Ao finalizar a segunda intervenção em formação, foram coletados dados novamente a fim de verificar se houve alguma transformação na concepção das professoras em relação ao significado assumido pela mediação.

1. O que é mediação?

P1 É o processo de mediar o conhecimento. Quando o professor levar a criança a

internalizar algo do seu interesse.

P2 É quando o professor através de conhecimentos, atividades, signos, instrumentos, leva o aluno ao aprendizado.

P3 É a intervenção do professor para passar os conhecimentos para criança.

P4 O professor é mediador de conhecimentos proporcionando conteúdos interessantes para as crianças que estimulem e ampliem seu aprendizado.

P5 O professor é mediador do conhecimento onde ele possui mais experiência, conhecimentos científicos, assim ele pode passar, acrescentar para os seus alunos.

P6 É uma forma de auxiliar na transferência de saberes. Tal como professor e aluno. O professor aprende e ensina seu aluno.

P7 É a principal função do professor na formação dos seus alunos.

Examinando a elaboração dos participantes, é possível afirmar que ampliaram seus conhecimentos sobre a mediação de signos e instrumentos para o aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas. Entretanto, algumas respostas precisam ser destacadas porque refletem a concepção das professoras sobre temas importantes e que podem desencadear em ações equivocadas na Educação Infantil. O primeiro ponto é que quando se diz que o professor “passa” ou “transfere” conhecimentos e saberes para as crianças causa-se a impressão de que a mesma é um recipiente vazio, porém, ela traz consigo uma gama de conhecimentos apreendidos desde o seu nascimento, não obstante sejam de natureza diversa dos que poderá acessar na Educação institucionalizada. Conforme as autoras Lima, Silva e Ribeiro (2010, p.19),

[...] nas escolas da infância, a prática pedagógica intencional e humanizadora é movida, dentre outras coisas, pela resignificação dos entendimentos sobre a criança, a infância e a sua educação. A partir da observação da capacidade de aprendizagem infantil, torna-se possível uma educação motivadora dos avanços do desenvolvimento da criança pequena, considerando o que ela já sabe e desafiando-a para o que ela ainda não consegue realizar sozinha, mas o faz, com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Se o professor não tem clareza desse processo, como levará a criança a elaborar sua própria síntese? A concepção de criança certamente influencia no trabalho pedagógico do professor.

A segunda questão que propõe reflexão por parte do professor diz respeito a pautar-se no interesse da criança para selecionar os conteúdos que irá ensinar. Conforme Martins e Facci (2016), o professor pode equivocar-se ao enfatizar ou seguir somente o que

for atrativo para as crianças em detrimento dos conhecimentos elaborados, pois desse modo pode colaborar para esvaziar a escola daquilo que lhe é próprio, o ensino pautado em conhecimentos científicos. Ainda de acordo com as autoras, a criança somente pode ter curiosidade por algo que já teve acesso de alguma forma. À vista disso advertem que, embora se discursse sobre a importância de respeitar o direito das crianças à apropriação da cultura elaborada, na prática pode ocorrer o inverso e elas permanecerem na dimensão dos conhecimentos cotidianos.

Conforme Martins (2013, p.293-294), a lógica do ensino deve acontecer no sentido contrário à lógica interna da aprendizagem para que a criança seja conduzida à síntese. Em outras palavras, se a aprendizagem atende ao percurso “[...] do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano”, o ensino, dirigido pelo professor, deve atender o sentido contrário, isto é, “[...] do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno.” Desse modo, reafirma-se que as contradições que emergem nesse processo é que impulsionam a aprendizagem. (MARTINS, 2013).

Por essa via, reitera-se o ensino de conhecimentos científicos como cerne do trabalho do professor; esse representa o ponto de partida para a seleção dos conteúdos que devem ser ensinados às crianças na Educação Infantil. A partir do que é essencial, o professor pode ampliar os conhecimentos das crianças naquilo que demonstrarem mais interesse.

Por fim, a última coleta de dados por meio de questionário realizou-se após a intervenção final, que condensou o conteúdo de dois dias em uma única reunião. Segue-se a análise das considerações a respeito das impressões dos participantes:

Escreva de forma geral se esses momentos de formação trouxeram alguma contribuição para suas ações com as crianças na Educação Infantil e o que você compreende sobre a relação conteúdo e forma para o trabalho com as crianças pequenas.

P1 Trouxe informações e conteúdos que pude aplicar com as crianças, jogos que podemos criar com as crianças e aplicar. Brincadeiras de socialização para elas.

P2 Esta formação foi ótima nos oportunizou momentos ricos de conhecimentos e aprendizado para serem trabalhados na educação infantil. Nos ofereceu conteúdos ricos e importantes para serem trabalhados e explorados com as crianças pequenas.

P3 Trouxeram bastante contribuição de modo a iluminar e direcionar o conhecimento de

forma mais clara sobre os símbolos, jogos de papéis onde podemos trabalhar com segurança os conteúdos de sala.

P4 Sim, a formação é importante. Tivemos a oportunidade de ter acesso a novos conhecimentos teóricos que podem ser utilizados em sala no dia a dia. Ver a educação de uma maneira diferente. Como trabalhar com as crianças os conteúdos para que eles aprendam. Fazer a diferença na vida escolar da criança.

P5 As formações tem contribuído muito para as práticas junto com as crianças, pois tudo o que foi trabalhado aqui, na prática consegui aplicar com meus pequenos.

P6 Contribuiu que devemos sempre observar nossas crianças, trazendo conteúdos dinâmicos e interessantes para a idade dela. Também conhecer seu desenvolvimento e seu histórico para que possamos ajudar em seu rendimento.

P7 Toda formação continuada contribui para a formação do professor e para a melhoria de sua prática pedagógica. O momento que vivenciamos contribuiu para termos uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento infantil e a contribuição dos jogos para a formação da criança. Toda prática pedagógica necessita estar embasada pela teoria. Cabe também ao professor pela afirmação de analisar a melhor forma de ensinar às crianças partindo sempre de que fase do desenvolvimento ela se encontra.

Ao analisar os elementos presentes nas respostas das professoras infere-se que as intervenções em formação contribuíram para a articulação conteúdo-forma principalmente no que tange ao ensino com jogos e brincadeiras. Para Elkonin (1987 apud MARTINS; DUARTE, 2010), as propostas realizadas pelo professor podem tornar-se mais atrativas e motivadoras para as crianças, conforme os seus conteúdos e sentidos. Assim, o jogo pode tornar-se um importante recurso à medida que contempla temas educacionais pertinentes. Desse modo, deduz-se que a práxis educativa realizada pelas professoras, em alguma medida, ascendeu qualitativamente.

Outro aspecto evidenciado aponta mudanças na concepção sobre a Educação Infantil e sobre a maneira de organizar o ensino, para promover o aprendizado. Isto indica preliminarmente que houve a elaboração de sínteses por parte das professoras quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É oportuno destacar que as professoras atribuíram importância em amparar suas ações pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que as intervenções em formação tiveram-na como fundamento.

Com base no exame das respostas antes explicitadas, considera-se que há necessidade de formação contínua a fim de aprimorar a qualidade do ensino oferecido na

Educação Infantil desta instituição, tendo em vista que conhecimentos teóricos sobre essas categorias dialéticas não são aprofundados na formação inicial de professores. Ampliar os conhecimentos em relação a esta temática, entre tantas outras que podem apresentar lacunas na formação de professores é uma opção da instituição, quando se trata de formação em serviço.

Finalizadas as análises dos questionários, é importante esclarecer que houve mudança na direção da instituição durante o percurso da pesquisa. A nova diretora optou por não participar das intervenções em formação. Entretanto concedeu entrevista semiestruturada para contribuir com a pesquisa a respeito de suas concepções sobre: os conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Infantil; sobre a concepção pedagógica eleita como fundamento para as ações na escola; sobre a importância de adotar uma concepção para fundamentar o trabalho educativo; os referenciais que avaliam como importantes bases para o trabalho do professor desse nível de ensino; as dificuldades para as professoras articularem conteúdo e forma nos seus planejamentos de acordo com a perspectiva adotada; qual o conhecimento necessário para melhorar a qualidade desse processo visando o ensino; o que entende por mediação pedagógica; como deve se delinear a formação dos professores e a forma que considera mais adequada.

Por essa via, foram identificadas falas significativas da diretora, as quais demandam reflexões, principalmente porque refletem concepções que caracterizam um entendimento diverso do que a Teoria Histórico-Cultural traz como fundamentos sobre a educação das crianças. Compreende-se que essas inconsistências podem impactar na seleção dos conteúdos ofertados nas formações em serviço dos professores e, sobretudo, na organização do ensino ofertado às crianças nesse Centro de Educação Infantil.

Apresenta-se a transcrição de suas falas para conduzir as devidas considerações e análises.

1. Na sua concepção que tipo de conteúdos devem ser trabalhados na Educação Infantil?

[...] De acordo com as orientações do RCNEI nós temos que pincelar um pouquinho de tudo. Nesse pincelar nós temos que abranger aquele conteúdo que a criança já traz de casa, que é o primeiro saber dela, então assim, para mim é primordial trabalhar com a criança natureza e sociedade e ampliar aquilo que para ela muitas vezes não tem o cunho pedagógico. Em que sentido? No sentido de trabalhar com ela a maneira com que ela vai lidar com alguma

situação que ela pode vivenciar mais para frente. [...] Normalmente a gente trabalha com os projetos. Então o que é que eles querem saber? É feita uma votação e daí cada criança expõe aquilo que ela gostaria de aprender. [...] E depois entra a interferência do professor, no sentido de quê? Ampliar aquilo que a criança gostaria de aprender [...].

As concepções da diretora do CEI demonstram que é preciso dar voz às crianças para que expressem seus saberes cotidianos para depois o professor ampliar esses conhecimentos. Todavia, como já citado anteriormente, quando o ensino parte do que a criança gostaria de aprender ou do que se destaca como sendo algo do seu interesse, o professor pode assumir o risco de limitar o seu acesso aos conhecimentos científicos, ou a saberes essenciais para essa etapa da Educação. Nesse sentido, a escola não estará cumprindo o seu papel de “[...] operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados e expressos nos conceitos científicos [...]”. (MARTINS, 2016, p.80).

Ao restringir o ensino ao nível cotidiano, pergunta-se como a criança avançará na elaboração do conhecimento sintético, tendo em vista que não haverá nenhuma contradição para impulsionar a superação dos seus conhecimentos imediatos. Ou seja, a criança ao entrar na escola apresenta um nível de saber e poderá nele permanecer se não houver a mediação adequada dos conhecimentos elaborados para potencializar o seu aprendizado e desenvolvimento.

Sobre isso, Martins (2016, p.78) esclarece que o movimento que desencadeia o avanço do pensamento sincrético ao pensamento abstrato “[...] não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, a natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação.” Assim, com base no ensino sistematizado podem surgir novos interesses nas crianças que devem ser explorados para potencializar sua aprendizagem ampliando o que faz parte do currículo e que deve ser ensinado a elas. Quanto às orientações do RCNEI, Martins e Facci (2016, p.166) apresentam a seguinte reflexão:

[...] utilizando o RCNEI, o que se espera do professor é que, em sua prática pedagógica, ele respeite a espontaneidade das crianças, fazendo mediações quando necessário. O professor é encarado como um parceiro mais experiente, ocupando papel secundário no processo de ensinar. É considerado como simples organizador das atividades. Partindo do princípio de que os professores da educação infantil estão sendo guiados pelo RCNEI,

podemos considerar que estão coerentes em sua prática. Eles tentam seguir os interesses das crianças, sem dar ênfase aos conhecimentos científicos, contribuindo muitas vezes, para o esvaziamento da escola, abandonando sua função de transmitir conhecimentos.

Apesar de tratar-se de um documento orientador para a Educação Infantil, a diretora, assim como os professores e toda a equipe pedagógica, precisam desenvolver um olhar crítico a respeito do que está prescrito dos documentos e elaborar suas próprias conclusões em relação à intencionalidade representada nas entrelinhas, para que seu trabalho seja coerente com o objetivo de promover o acesso às crianças ao patrimônio cultural da humanidade.

A segunda questão buscou compreender o pensamento da diretora em relação à adoção da Teoria Histórico-Cultural para a realização do trabalho pedagógico no CEI.

2. As professoras fundamentam suas ações em sala de aula em alguma concepção pedagógica? Qual na sua concepção está mais presente na prática?

[...] elas seguem as orientações que vem da secretaria de educação.

[...] a nossa concepção, ela não é a histórico-crítica, [...] é o modelo dialético da observação e a participação do aluno.

Na resposta analisada, constatou-se que o conhecimento acerca da Teoria Histórico-Cultural apresenta-se em nível superficial, todavia, seu aprofundamento faz-se necessário, tendo em vista que esta representa a opção teórica adotada pela secretaria de Educação do município de Londrina, para orientação do trabalho no CEI. Na ótica da pesquisa, a opção da diretora em não participar das intervenções em formação foi equivocada, uma vez que poderiam contribuir para ampliar seus conhecimentos sobre a referida perspectiva teórica. Sobretudo porque dizem respeito aos pressupostos que devem orientar as ações na escola.

É possível perceber que a diretora desconhece ou não expressou conhecimentos sobre a unidade teórico-metodológica que existe entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. As duas bases teóricas apresentam coerência em seus princípios “[...] haja vista que ambas apontam uma mesma concepção de homem, de sociedade, de desenvolvimento, de conhecimento e, sobretudo, do papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas.” (MARTINS, 2016, p.80).

A partir destas considerações, acredita-se na premência da ampliação dos conhecimentos da diretora acerca das duas teorias antes referidas, uma vez que não dominá-los compromete a direção do trabalho com as professoras na perspectiva adotada pela escola.

3. Você avalia interessante o professor adotar uma concepção para fundamentar o seu trabalho educativo?

[...] para que o professor tenha bagagem, para que ele possa ampliar aquilo que ele vai trabalhar em sala de aula, para que ele não fique restrito, ele precisa vir de uma concepção [...]. Nem sempre essa concepção vai vir de encontro com aquilo que é solicitado pela secretaria de educação, então a gente tem que fazer o quê? Unir as ideias, [...], eu nem posso fugir daquilo que me é proposto [...], mas também não posso fechar ele naquilo que ele gostaria.

Tomando como base a resposta da diretora sobre a adoção de uma perspectiva teórica para embasar as ações dos professores no trabalho pedagógico, é inquietante constatar seu pensamento sobre a união de ideias, o que representa adotar o ecletismo, que pode ser nocivo ao processo de ensino, uma vez que os autores adotados podem divergir em suas principais ideias a respeito da educação. Basear o trabalho em autores que não coadunam pode representar a falta de conhecimentos aprofundados em relação aos seus pressupostos e, nessa perspectiva, não se orienta nem por uma nem por outra, mas por uma miscelânea de concepções que mais atrapalham do que contribuem para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Basta se imaginar desenvolvendo um trabalho em que ora o professor é um facilitador, ora cabe a ele a mediação dos conhecimentos, ora deve-se partir do interesse da criança, ora trabalhar com o conhecimento sistematizado. Ora a criança se desenvolve para aprender, ora aprende para se desenvolver. Não se desenvolve um trabalho coerente apoiando-se em concepções que se contradizem em seus fundamentos.

Esse ecletismo expressou-se igualmente na análise do PPP da instituição, sobre o referido documento, sabe-se que há outra versão em processo de elaboração e espera-se que possa expressar uma opção mais clarificada em relação aos fundamentos adotados.

4. Qual Perspectiva Teórica você considera importante para subsidiar a prática do professor da Educação Infantil?

[...] eu gosto muito das concepções do Piaget que ele estudou um pouquinho da...do desenvolvimento da criança a partir da faixa etária e sou apaixonada por Vigotsky, mesmo

porque ele fundamenta que a criança está em constante aprendizagem né, então ela não para, então essa criança, ela é...Todo momento, em todos os ambientes que ela está inserida, ela está aprendendo.

No âmbito das teorias sobre o processo de desenvolvimento infantil, encontram-se inúmeros autores e suas contribuições, todavia suas elaborações podem apresentar divergências. Por exemplo, conforme Martins (2016), as pesquisas de Vigotski não identificam o desenvolvimento psíquico com o processo de evolução biológica de Piaget. Ou seja, as bases do pensamento dos referidos teóricos são distintas.

Uma alternativa para não combinar autores que não coadunam em suas ideias, o professor pode optar por uma teoria, ou seguir a que a instituição na qual trabalha adotou e estudar seus autores, para criticamente compreender o que preconizam como aporte teórico para o trabalho que almeja realizar. Compreende-se que a formação inicial muitas vezes é insuficiente para possibilitar a apropriação de conhecimentos aprofundados sobre os autores e suas perspectivas teóricas, porém, a formação contínua pode ser aliada nesse processo e clarificar o entendimento do professor.

5. Quais autores você avalia importantes como bases para o trabalho do professor desse nível de ensino. Cite alguns.

[...] Wallon também é muito legal, ele é muito rico né, então assim, eu sei que algumas pesquisadoras, algumas pessoas elas costumam seguir somente uma filosofia, somente uma linha de raciocínio ou de pensamento [...] mas como eu gosto muito da pedagogia histórico-crítica que vem se fundamentando um pouquinho em cada um desses autores mesmo que ela tenha como base [...] um só, eu creio que assim, a gente pode usar aquilo que é de bom, o que é útil [...]. Algumas coisas de Piaget podem ser levadas em consideração, então eu vou utilizar [...], mesmo porque sempre acontece a tentativa e o erro ou o acerto pra que daí eu possa trabalhar e evoluir tanto com as professoras quanto com os alunos.

Novamente a questão do ecletismo entre os autores e teorias aparece na resposta da diretora. A reflexão é a mesma para as três respostas antes explicitadas, tendo em vista que o ecletismo teórico vai contra as concepções que se defende nesta investigação. Principalmente porque se adotou uma teoria para fundamentar o trabalho na instituição, locus da pesquisa.

6. Você percebe alguma dificuldade para as professoras articularem conteúdo e forma nos seus planejamentos de acordo com a perspectiva adotada? Se sim, qual o conhecimento necessário para melhorar a qualidade desse processo visando o ensino?

[...] Estou trabalhando com elas, [...] como montar esse planejamento, o que esse planejamento tem que ter, como executar esse planejamento, como eu posso ampliar aquela atividade que eu posso fazer todo começo do ano que é trabalhar com as crianças o eu, como eu posso trabalhar com ela de maneira diferente? [...] O que eu espero esse ano com essas formações e essas capacitações é poder ampliar isso, para que isso possa enriquecer o trabalho delas e aí quem sabe não despertar a vontade de ir além, porque muitas pararam, algumas fizeram só magistério, outras tem magistério e pedagogia e o professor não pode parar, ele tem que estar constantemente estudando, se aperfeiçoando.

Destaca-se na resposta da diretora a preocupação em contribuir para organização do trabalho pedagógico das professoras inclusive no que se refere à articulação conteúdo-forma, buscando maneiras diferentes de trabalhar com o mesmo tópico de ensino, todavia em nenhum momento aborda a questão de apresentar o assunto da maneira mais adequada às crianças para possibilitar o seu aprendizado. A questão da formação continuada das professoras é abordada como importante para subsidiar o trabalho com as crianças na atualidade, tendo em vista que as mesmas tem acesso a fontes de informação fora da escola.

7. O que você entende por mediação pedagógica?

A mediação nessa faixa etária é muito importante, não que nas outras não seja, mas como a nossa faixa etária é de um a três aninhos, eles estão completando quatro, eles são muito egocêntricos, eles estão muito concentrados que tudo é meu, tudo é para mim. Então, a mediação pra nós, é extremamente importante, por quê? Porque o professor, ele vai, não solucionar aquilo para a criança, mas apresentar meios para que ela possa compreender para que ela possa partilhar sem perder. À medida que eu vou mediar às vezes um conflito em sala de aula, à medida que eu vou mediar uma opinião porque eu tenho aquele aluno do C3 que ele tem uma opinião formada sobre aquilo e que ele precisa ampliar aquilo que ele acha que é uma verdade absoluta, porque eles trazem muito isso de casa. Aquilo que é falado pela minha mãe, pelo meu pai ou até mesmo depois pela professora, depois que é construído o vínculo, é uma verdade absoluta e cabe ao professor ser esse mediador. Nem sempre só de conflito, mas às vezes até do conhecimento.

A resposta da diretora expressa seus conhecimentos imediatos sobre a mediação, compreendida enquanto intervenção para a solução de conflitos. O conceito-categoria mediação foi estudado em uma das intervenções em formação, entretanto a diretora não participou, ficando a margem deste conhecimento. Em consideração ao que acredita-se pertinente conhecer sobre a relação da mediação com a educação, destaca-se o que explicam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p.108-109, grifo dos autores), “O processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja *mediação*. E, se há *mediação*, há necessariamente, dois termos opostos e não-antagônicos, um que está no plano do imediato e outro no mediato.” Por se tratar do papel do professor, é basilar compreender o seu significado, pois, somente será mediador o professor que “[...] disponibilize ao outro o acervo de significações correspondentes à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos.” (MARTINS, 2016, p.69). Em outras palavras, não é possível realizar a mediação intencionalmente sem conhecer o seu significado.

8. Na sua opinião a formação continuada pode auxiliar o professor de que forma?

[...] a formação continuada ela é excelente, por quê? Porque ela capacita o professor o tempo todo, então ela vai apresentando novas formas para aquele professor para que ele abranja aquele conhecimento que ele tem ou às vezes dê aquela luz, aquele auxílio naquilo que eu não consigo resolver ou às vezes que eu estou tendo dificuldade ou aquilo que tá recorrente, tá voltando a acontecer e aí, através da formação continuada abre um leque [...].

Diante do exposto constata-se que a diretora concebe a formação continuada como algo relevante para ampliar os conhecimentos das professoras. Julga-se esta observação importante, uma vez que se sustenta como imprescindível a formação profissional do professor, principalmente tendo como enfoque a formação do professor que atua na Educação Infantil. Há que se ter claro a relevância de oportunizar cursos de boa qualidade para as professoras, tendo em vista que as consequências dos cursos fragmentados, fragilizados e aligeirados podem ser nocivas para as práticas educativas com as crianças. (CHAVES, 2014).

9. Como deve se delinear a formação dos professores? Você pode explicar uma forma que você considera adequada?

[...] No caso a gente pode falar sobre a ótica que vem da secretaria de educação, sobre o que é vigente agora para ser trabalhado e seguido na educação infantil.

Este excerto evidencia o destaque conferido pela diretora à formação na ótica da Teoria Histórico-Cultural, a qual se encontra em vigência para a orientação do trabalho pedagógico. Considerando que o projeto de intervenção em formação docente realizado na instituição pautou-se na referida teoria, acredita-se que contribuiu com o aporte teórico necessário como subsídio ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em razão dos resultados obtidos no estudo, levando-se em conta o universo da amostra, constatou-se a transformação do conhecimento sincrético das professoras acerca da categoria dialética mediação. Assim, infere-se que ao final das intervenções foi possível verificar a elaboração da síntese em suas narrativas. Porém, o tempo do qual dispunha-se foi insuficiente para observar se na práxis das professoras com as crianças processou-se de fato alguma transformação. Fato que suscita uma futura investigação a ser aperfeiçoada por novas iniciativas.

Por fim, tendo por base a análise dos dados na tentativa de responder à questão norteadora desta pesquisa, os resultados em relação ao contexto investigado apontam que o professor da Educação Infantil, na sua mediação pedagógica, tem procurado relacionar dialeticamente conteúdo e forma no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Porém, tal afirmação refere-se principalmente às professoras que atendem às crianças de 3 a 5 anos no universo da pesquisa. É importante frisar que esse processo necessita aprimorar-se continuamente, tendo em vista que o conhecimento sobre a dialética requer aprofundamento teórico por parte das professoras que atuam nesta instituição.

Enfatiza-se também que as práticas educativas realizadas com as crianças de 2 a 3 anos demanda uma reavaliação da instituição lócus da pesquisa, tendo em vista que as análises indicaram algumas incongruências. Como indicado na análise dos dados, verificou-se a incidência de práticas espontâneas em detrimento da mediação pedagógica em situações representativas para o ensino das crianças dessa idade, como por exemplo, os momentos de higiene, sono, alimentação e brincadeiras. As referidas práticas não coadunam com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e como tal podem ser repensadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando é chegado o momento de tecer as considerações finais sobre o trabalho é que se compreende a sua dimensão. Todos os participantes da pesquisa colaboraram em alguma medida para a elaboração de novos conhecimentos, o que se constitui em relevante contribuição para o estudo e a compreensão da Educação Infantil como a base da Educação Escolar e mais do que isso, como edificação para a vida psíquica da criança.

Em razão dos resultados obtidos no estudo, considera-se que no atual cenário da Educação brasileira, para além da síntese dos conhecimentos científicos, exige-se do professor uma postura alicerçada na ciência em relação aos conteúdos e formas que são essenciais à formação humana das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido o método dialético poderá contribuir para a compreensão da dinâmica da Educação Infantil, uma vez que clarifica o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças nas condições reais em que esse fenômeno se desenrola.

Considera-se factível colocar o conhecimento científico em favor do desenvolvimento humano, para tanto, a mediação apresenta-se como a categoria fundante para o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil. Tendo em vista que, o conhecimento a respeito das categorias dialéticas mediação, conteúdo e forma elucida aspectos importantes do trabalho que deve ser desenvolvido com as crianças pequenas para a emancipação humana. O caráter assistencialista, ainda presente nas escolas da infância, tende a contribuir para manter os sujeitos alienados e precisa ser superado por práticas educacionais intencionais. Nesse sentido, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil clarificam a compreensão do professor sobre o processo psíquico de apropriação dos conhecimentos e orientam ações pedagógicas mais adequadas a cada nível de desenvolvimento das crianças.

Assim, considera-se importante que o professor da Educação Infantil reflita sobre a qualidade dos signos e instrumentos culturais que deve disponibilizar, bem como sobre as práticas mediadoras que mobilizam o ensino, visto que resultarão em apropriações e conquistas individuais por parte das crianças. Os significados por elas apropriados instrumentalizam-nas para compreender o mundo em que vivem, além de contribuir para que estas entendam o lugar que ocupam na sociedade humana.

À vista disso, há que se explorar a existência da fertilidade do período da primeira infância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que aponta para a premência de uma Educação Escolar devidamente estruturada que possibilite intervir

adequadamente na educação das crianças pequenas. Essa adequada intervenção requer uma sólida e contínua formação do professor que atua na Educação Infantil.

Sobre esse nível da Educação, considera-se que marcos na legislação representaram importantes avanços para a Educação Infantil, inclusive no que tange a formação dos profissionais que desenvolvem esse trabalho, porém, entre as conquistas legais e o contexto real atual, ainda há descompassos que merecem reflexão e ações, no sentido de transformar esse cenário qualitativamente.

A educação das crianças pequenas exige um conhecimento aprofundado por parte do professor acerca das especificidades biológicas e culturais das crianças, sobretudo para subsidiar a organização de situações de ensino com vistas à apropriação dos conhecimentos científicos coerentes para essas fases da Educação Infantil, visando o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

As reflexões realizadas indicam a necessidade de melhoria na formação de quem formará as novas gerações. Compreende-se que o trabalho realizado pelo professor requer o domínio profundo dos conhecimentos sobre o modo de pensar infantil e primário para verificar a elevação de sua qualidade no ponto de chegada, na prática social final. O professor somente será capaz de cooperar para humanização da criança se ele mesmo tiver se apropriado das riquezas culturais no decorrer do seu processo de formação humana e docente.

Destarte, os resultados obtidos mostraram que o projeto de intervenção na formação de professores, desenvolvido com base nas necessidades específicas do corpo docente da escola, lócus da pesquisa, representou uma oportunidade diferenciada de formação em contexto, considerada no âmbito deste estudo, de suma importância para o desenvolvimento e ampliação da qualidade das mediações pedagógicas.

Em razão do que revelaram os dados, cabe, ainda, considerar que o caráter educativo da Educação Infantil requer uma reavaliação na postura das professoras que atuam nessa etapa do ensino, principalmente em relação às crianças menores, de 2 a 3 anos. Como esclarecimento, verificou-se a incidência de práticas espontâneas em detrimento da mediação pedagógica em suas ações durante as observações iniciais. Embora, após as intervenções, as narrativas das professoras apontem para uma transformação em suas concepções, somente a observação de suas práticas hodiernas poderá confirmar se refletem em práxis efetivamente transformadoras na Educação Infantil.

Estas reflexões indicam que a formação continuada do professor da Educação Infantil pode representar um caminho para superação das ações espontâneas uma vez que subsidia o trabalho educativo com vistas a articular o conteúdo e a forma com a atividade

principal da criança. Pela natureza do trabalho pedagógico propõe-se a contínua formação do professor.

Isso assinala a necessidade de formação contínua na referida instituição, no sentido de ampliar o conhecimento das professoras sobre este e outros temas relevantes à práxis educativa. Acrescenta-se a isto a indispensabilidade de novas iniciativas de pesquisas que enfoquem a mediação pedagógica na Educação Infantil.

Constatou-se o avanço dos conhecimentos das professoras no sentido de superação dos conhecimentos imediatos acerca dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, oportunizada pela mediação realizada nas intervenções em formação em contexto. Em vista disso, buscou-se evidenciar a importância de trabalhar com os conceitos científicos com as crianças, desde bem pequenas. Como indicam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Todavia a síntese apresenta-se parcial, tendo em vista que as respostas apontam para a transformação do conhecimento, mas validar se isso refletiu em mudanças na práxis pedagógica das professoras ficará a cargo de futuras investigações, uma vez que não houve tempo hábil para a realização de observações após as intervenções em formação.

Diante das considerações tecidas, infere-se que os objetivos previstos para este estudo foram atingidos e espera-se que contribua em alguma medida para ampliar os conhecimentos dos professores sobre a relação entre a formação docente e a qualidade das mediações pedagógicas oportunizadas às crianças na Educação Infantil. Espera-se clarificar o entendimento da categoria mediação como uma condição para que a criança se aproprie da cultura elaborada.

Almeja-se que ao cabo desta pesquisa ela possa inquietar os leitores e instigar novas iniciativas de estudos no âmbito da Educação Infantil, na perspectiva teórica em discussão, haja vista que é preciso superar as insuficiências de produção científica no referido nível da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Luis V. A superação da escola burguesa: eis a utopia. In: **Midterm Conference Europe 2003**. 2003. p. 1-15.
- ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ARCE, Alessandra. SILVA, Janaína Cassiano. É possível ensinar no berçário? In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 163-185.
- ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. 144 p.
- ARCE, Alessandra. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuições da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-110.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 280 p.
- BARROS, Marta Silene Ferreira et al. A Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Prática do Professor da Educação Infantil. XIV JORNADA DO HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais da XIV JORNADA DO HISTEDBR**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017.
- BEATÓN, Guillermo Arias. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida; MILLER, Stela. (Org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 19-35.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012. 232 p.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Paz e terra, 2002. 448 p.
- BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-55.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988. 696 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME. Brasília, DF, 2017. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 16 Ago. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução N°2, de 1° de julho de 2015. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Brasília, DF: 2016. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. MEC, SEB, Brasília, DF: 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB. Senado Federal. Brasília: 2017. Disponível em:< http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 704 p.

CAVALCANTI, Laura Battaglia. Os anos decisivos da formação mental. In: **A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade**. v.1. 3. ed. São Paulo: Duetto, 2011. p. 99-100.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Sueli Amaral; SILVA, Vandei Pinto da (Org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí, Paco: 2014. p. 119-139.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 354 p.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias: das tramas que o entretecem. In: **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Cyntia Graziella G. Simões Giroto; Renata Junqueira de Souza. (Org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.153-169.

DIÁRIO DE CAMPO. Observações na escola, 2017.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 128 p.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Newton Duarte (Org.). 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 240 p.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 272 p.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 160 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. 180 p.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 176 p.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 140-160.

FREITAS, Neli Klix. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. **Ciência & Cognição**, v. 9, p. 91-96, nov. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia de pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000. 216 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998. 156 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos, 2007. 212 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 11-38.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 349-361

INFORMAL, Dicionário de Português gratuito para internet. 2006. Disponível em:< <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/s%C3%ADncrise/s%C3%ADntese/>>. Acesso em 01 Set 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 85 p.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.

KOPNIN, P.V. **A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfóbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Histórias da Educação Brasileira**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2000. 192 p.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 209 p.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Tradução de Carlos Roberto Alves Dias. São Paulo: Forense, 1968. 145 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal Lógica Dialética**. 5. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 302 p.

LEFEBVRE, Henri. GUTERMAN, Norbert. **Que es la dialectica**. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade, 1975. 157 p.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 353 p.

LEONTIEV, Alexis. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S.Vigotski. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 425-470.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 119-142.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Interfaces**, Suzano, ano. 2, n.2, out. 2010.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan. abr. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 1-38.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

LUKÁCS, György. **Ontología del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004. 208 p.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992. 234 p.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 85 p.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. 256 p.

MANACORDA, Mario Alighieri. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 211 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 310 p.

MARINO FILHO, Armando. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 240 p.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 192 p.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 92-121.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Newton Duarte (Org.). 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.47-64

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 336 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 160 p.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 49-94.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Unesp, 2010. 191 p.

MARTINS, Lígia Márcia; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Waltensir Dutra, Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. 142 p.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. 176 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. (Org.). Maringá: Eduem, 2007. p. 11-21.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan. jun.2007a.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida; MILLER, Stela (Org.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2017. 160 p.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. 400 p.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432 p.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Eliane Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2011.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010, p. 111-134.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. et.al. Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **O trabalho nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 229-262.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 503 p.

OLIVEIRA, Betty A. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. In: OLIVEIRA, Betty A. (Org.). DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 11-45.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. (Org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985a. p. 91-104.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007. 175 p.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 192 p.

ORSO, Paulino José. Os desafios de uma educação revolucionária. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 147-167.

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. 336 p.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v.9, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em 18 out. 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. A importância dos jogos e das Brincadeiras na Infância. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 41-52.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; MORENO, Gilmar Lupion. Formação inicial e continuada do professor pedagogo: uma experiência extensionista da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index/php/conexao>>. Acesso em 18 out. 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. et.al. O ensinar para além do cuidar: uma análise do trabalho pedagógico no berçário. In: Educere, **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17210_7406.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v.14, n.1, p. 31-40, [online]. 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação-infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.13-24, dez. 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 200-209, jun. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 13-24, 2013.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985. 537 p.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Reverendo Jonas Dias Martins Centro de Educação Infantil, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira da. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 85-102.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infâncias na história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.187-194. abr. 2010.

ROSSET, Joyce M. **Mordida não, Napoleão!** Tempo de Creche. Disponível em:< <http://www.tempodecreche.com.br/relacao/historia-mordida-nao-napoleao/>>. Acesso em 01 Ago. 2017.

ROSSLER, João Henrique. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-85.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC**. Campinas, n.21, p-29-40, nov. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 121-147.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Newton Duarte (Org.). 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 19-46.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 11-15.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jun.2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). Prefácio. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 184 p.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar**. 2012b. p. 53-78.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Editorial Progreso, Moscú, 1990. 304 p.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 57-84.

SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-140612/pt-br.php>>. Acesso em: 03 abril 2018.

SILVA, Vandeí Pinto da. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). **Educação e Humanização na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 83-96.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, jul. 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Autores Associados, 1988. 132 p.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-168.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002. 207 p.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 2016. p. 35-62.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLASCO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. 448 p.

VICENTINI, Carlos Alberto; STEFANINI, Maíra Aparecida; VICENTINI, Irene Bastos Franceschini. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 123-132.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. 228 p.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. 228 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas. **Tomo I**. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. **Tomo III**. Madrid: Visor, 1931.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. **Tomo IV**. Madrid: Visor, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas. **Tomo II**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 536 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Formação e mediação pedagógica na Educação Infantil: conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural” a ser realizada na “[REDACTED]”. O objetivo da pesquisa é investigar se a formação docente tem garantido ao professor da Educação Infantil mediar o ensino, relacionar dialeticamente as categorias conteúdo-forma, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Na primeira parte pediremos que você responda um questionário contendo 5 questões sobre mediação pedagógica, formação do professor e conteúdo e forma; na segunda parte realizaremos observações em sua sala de aula a fim de coletar dados pertinentes à investigação. Na terceira parte você participará de nossas intervenções em formação docente, que será realizada em 5 sábados conforme as datas previstas pela direção para a realização desta atividade. Ao final dos encontros formativos aplicaremos questionários acerca do conteúdo explicitado e ao final dos encontros será aplicado o último questionário. Em momento agendado previamente, será realizada uma entrevista com a diretora da escola. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são o aprimoramento da práxis pedagógica do professor por meio de curso de formação continuada, o qual poderá fornecer subsídios aos profissionais no trabalho intencional com crianças de 0 a 3 anos promovendo seu desenvolvimento e conseqüentemente sua emancipação. A pesquisa também poderá contribuir com a apropriação do conhecimento

científico. Quanto aos riscos, a pesquisa poderá causar o constrangimento dos participantes ao responderem o questionário, na qual poderão sentir certo desconforto no momento de registrar suas respostas ou ainda sentir-se desgastado com a entrevista. Para amenizá-los, poderemos amparar os participantes, oferecendo a oportunidade de interromper o preenchimento do instrumento de dados quando necessário.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Jacqueline Daniele França de Almeida, residente na rua [REDACTED], e-mail djacquelledaniele@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Jacqueline Daniele França de Almeida

[REDACTED]

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Roteiro de observação – Diário de campo

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – Diário de campo
Data:
Turma:
Professora:
Interação professor/criança:
Falas da professora:
Conteúdos de formação teórica:
Conteúdos de formação operacional:
Materiais utilizados:
Recursos didáticos:
Metodologias/estratégias de ensino:
Participação e envolvimento das crianças:
Rotina:
Observações:



ANEXOS

ANEXO A – Folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos

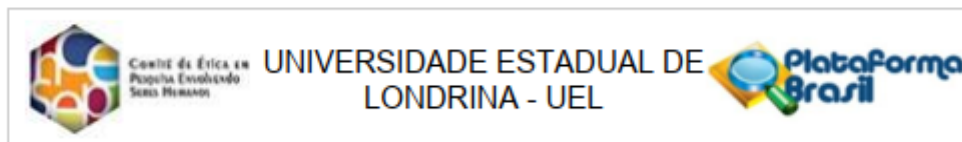


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JACQUELINE DANIELE FRANCA DE ALMEIDA			
6. CPF: 730.483.729-20		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Sagrado Coração, 111 Torre 3 apto 801 JARDIM MONCOES TORRE 3 APTO 801 LONDRINA, PARANA 86015530	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (43) 3304-1986	10. Outro Telefone:
		11. Email: jacque.daniele@yahoo.com.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>19, 09, 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CECA - Departamento de Educação
15. Telefone: (43) 3371-4338		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Elisiane de Almeida da Silva Czarnik</u>		CPF: <u>653.720.509-34</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora PPEdu</u>		 Profª Drª Elisiane de Almeida da Silva Czarnik Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação	
Data: <u>19, 09, 2017</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO E FORMA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Pesquisador: JACQUELINE DANIELE FRANCA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77853517.2.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.323.327

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 09 de Outubro de 2017

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br