



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DAYANNE VICENTINI

**FORMAÇÃO E ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DA  
APARÊNCIA À ESSÊNCIA PARA UMA PRÁXIS  
HUMANIZADORA**

---

Londrina  
2018

DAYANNE VICENTINI

**FORMAÇÃO E ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DA  
APARÊNCIA À ESSÊNCIA PARA UMA PRÁXIS  
HUMANIZADORA**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Silene Ferreira  
Barros

Londrina  
2018



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2018

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

Vicentini, Dayanne.

Formação e Ensino na Primeira Infância : da aparência à essência para uma práxis humanizadora / Dayanne Vicentini. - Londrina, 2018.  
239 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 Professor - Tese. 3. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento - Tese. 4. Humanização - Tese. I. Ferreira Barros, Marta Silene . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

DAYANNE VICENTINI

**FORMAÇÃO E ENSINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DA APARÊNCIA À  
ESSÊNCIA PARA UMA PRÁXIS HUMANIZADORA**

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: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Jaqueline Delgado Paschoal  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Elieuzza Aparecida de Lima  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho - UNESP

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Dedico este trabalho a todos os professores que encontram, na educação humanizadora, o caminho para um mundo melhor...*

## **AGRADECIMENTO (S)**

A Deus, Pai de infinito amor e bondade, por toda a luz e amparo dedicados a mim em todos os momentos da minha vida, e pela oportunidade que me concedeu de me tornar uma profissional da educação.

À minha família, pelo amor, apoio e incentivo para que eu pudesse continuar meus estudos.

À minha orientadora, Marta Silene Ferreira Barros, não só pela paciência e dedicação em suas orientações, mas, sobretudo, pelo incentivo à busca incessante pelo conhecimento e por se preocupar com a minha formação.

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”, pelos estudos desenvolvidos, que foram imprescindíveis para o meu desempenho nas atividades do mestrado.

A todos os professores que fizeram parte dessa minha trajetória, contribuindo, significativamente, para minha aprendizagem.

À equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil, pelo acolhimento e por colaborarem com a minha pesquisa.

*Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para se chegar à América!*

Vygotsky

VICENTINI, Dayanne. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. 2017.239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

A escola de Educação Infantil é um locus privilegiado de formação das crianças pequenas e de seu desenvolvimento enquanto ser social. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral demonstrar como a formação profissional do professor de crianças de 0 a 3 anos pode contribuir para a efetivação de uma atividade de ensino e de uma práxis humanizadoras, no processo de aprendizagem da criança, a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Estabelecemos, como objetivos específicos: caracterizar os fundamentos ontológicos do trabalho do professor na sociedade contemporânea, a fim de compreender, por intermédio da história, a formação do ser social; entender a Educação Infantil pelas vias do processo histórico, bem como, pelo cenário atual brasileiro, a partir da Teoria Histórico-Cultural, visando a compreender como a infância é vista atualmente; discutir a formação de professores, a partir da realidade, e a possibilidade para uma práxis humanizadora, a fim de considerar a importância do conhecimento elaborado para o trabalho pedagógico; apresentar o percurso metodológico realizado na pesquisa, tendo em vista os fundamentos da concepção crítico-dialética de conhecimento; e analisar os resultados da intervenção pedagógica em um Centro de Educação Infantil, realizada com o corpo docente da instituição, para conhecer a percepção dos professores sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas, a partir do processo de formação continuada. A metodologia contou com uma pesquisa bibliográfica, fundamentada numa abordagem crítico-dialética, e com uma pesquisa-ação, realizada em um Centro de Educação Infantil, localizado na cidade de Rolândia- Pr. Como instrumentos de produção de dados, utilizou-se: observações participantes, questionários e entrevista semiestruturada. A pesquisa envolveu um projeto de intervenção, fundamentado na construção do conhecimento, por intermédio do método dialético – síntese, análise e síntese, com as professoras da instituição, de modo a capacitá-las para uma práxis pedagógica humanizadora na infância. A partir da perspectiva Histórico-Cultural, acreditamos que o educador pode proporcionar as condições adequadas para impulsionar a apropriação das máximas qualidades humanas pelas crianças pequenas, ocasionando, assim, o pleno desenvolvimento de suas capacidades ontológicas essenciais. Os resultados obtidos corroboram nossas hipóteses de pesquisa e enfatizam a necessidade de discussões constantes e aprofundadas acerca de uma práxis humanizadora no âmbito da educação da primeira infância.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Infantil; Formação do Professor; Ensino; Aprendizagem e Desenvolvimento; Humanização.

VICENTINI, Dayanne. **Early childhood education and training: from appearance to essence for a human praxis.** 2017.239f. Master's Degree in Education - State University of Londrina, Londrina, 2017.

## **ABSTRACT**

The Early Childhood School is a privileged place for the education of young children and for their development as a social being. In this regard, the objective of this study is to demonstrate how the qualification of the teacher who educates children from 0 to 3 years old can contribute to the success of a teaching activity and of a human praxis in the children's learning process, based on the foundations of Dialectical and Historical Materialism. The specific objectives of this study are: to characterize the ontological foundations of the teacher's work in contemporary society, in order to understand, through history, the formation of the social being; to understand Early Childhood Education throughout history as well as the current scenario in Brazil using the Historical-Cultural Theory, in order to identify how childhood is currently seen; to discuss the reality of teachers' formation and the possibility for a human praxis, in order to verify the importance of knowledge in the pedagogical work; to present the methodology used in the research, in view of the foundations of the critical-dialectical conception of knowledge; and to analyze the results of the pedagogical intervention in a Center for Early Childhood Education, carried out with its teaching staff, in order to learn the teachers' perception about the pedagogical work developed with small children, in a continuing education process. The methodology used was a bibliographical research, based on a critical dialectic approach, and action research, carried out in a Center for Early Childhood Education, in the town of Rolândia-Pr. To collect data, the following tools were used: participant observations, questionnaires and a semi-structured interview. The research involved an intervention project, based on the construction of knowledge through the dialectical method - explanation, analysis and synthesis, developed with the institution teachers, to qualify them for a humanizing pedagogical praxis in childhood. From the historical-cultural point of view, it is believed that the educator must provide the appropriate conditions to impel the acquisition of the highest human qualities by the small children, thus allowing the full development of their essential ontological capacities. The results obtained corroborate our research hypotheses and emphasize the need for constant and thorough discussions about a humanizing praxis in the field of early childhood education.

**Keywords:** Education; Childhood Education; Teacher's Formation; Teaching; Learning and Development; Humanization.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema do processo de desenvolvimento psíquico da criança a partir dos conteúdos de ensino.....	126
<b>Figura 2</b> – Construção do conhecimento a partir da concepção crítica e dialética do método.....	153

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Cronograma de leituras e objetivos do estudo.....	190
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA O TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b> .....	<b>22</b>
2.1	A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: O TRABALHO .....	22
2.2	TRABALHO E HUMANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA.....	33
2.3	HOMEM, TRABALHO E NATUREZA: A GÊNESE DO SER SOCIAL .....	39
2.4	PARA COMPREENDER A PRÁXIS DO PROFESSOR: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO.....	44
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO ATUAL: IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>52</b>
3.1	ORIGENS E FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS-EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	53
3.1.1	A Psicologia do Desenvolvimento Humano: um Enfoque Social, Histórico e Cultural.....	57
3.1.2	O Papel do Signo e dos Instrumentos no Desenvolvimento Psíquico.....	63
3.2	O QUE É INFÂNCIA? UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	68
3.3	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	74
3.4	O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL? COM A PALAVRA, OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	79
3.5	PRIMEIRA INFÂNCIA: FASE INICIAL DA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA .....	89
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: REALIDADE E POSSIBILIDADE PARA UMA PRÁXIS HUMANIZADORA</b> .....	<b>108</b>
4.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS PARA UMA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA.....	109
4.2	O PAPEL DA CULTURA E A OBJETIVAÇÃO EM VYGOTSKY.....	116
4.3	A DIALÉTICA NA RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	121
4.3.1	A Interação Adulto-Criança, Criança-Criança.....	131

<b>5</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO À GUIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....</b>	<b>135</b>
5.1	O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	143
5.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DOS DADOS.....	145
5.3	O PROCESSO DE DESCOBERTA: PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA.....	147
5.4	ANÁLISE DOS DADOS: OS RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DO MÉTODO DIALÉTICO.....	150
5.5	O PONTO DE PARTIDA: A SÍNCRESE.....	153
5.6	O PROJETO DE INTERVENÇÃO: A MEDIAÇÃO COMO UM MOMENTO DE FORMAÇÃO.....	187
5.7	O PONTO DE CHEGADA: A SÍNTESE DO CONHECIMENTO.....	201
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>230</b>
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor).....	231
	APÊNDICE B – Questionário inicial para os professores.....	233
	APÊNDICE C –Roteiro de entrevista aplicada aos professores.....	235
	APÊNDICE D – Questionário final para os professores.....	236
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>237</b>
	ANEXO A – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	238
	ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição Co-participante.....	239

## 1 INTRODUÇÃO

Ao nos determos em uma das grandes esferas sociais – a educação, por meio de uma visão sócio-histórica, identificamos os inúmeros desafios que esta enfrentou, e ainda enfrenta, em sua busca incessante pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Nas últimas décadas, o âmbito educacional foi alvo de estudos de influentes teóricos, que dedicaram suas vidas na tentativa de pensar uma educação que fosse melhor para todos. Assim, preocupados com a formação humana, diversos campos das ciências humanas, como a filosofia, a sociologia e a psicologia, contribuíram, significativamente, para enriquecer os debates sobre a educação escolar. Tal fato possibilitou o surgimento de ideias e modelos pedagógicos, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento das capacidades ontológicas do homem.

A escolha do objeto de pesquisa, ou seja, a formação de professores para atuarem em instituições infantis, surgiu a partir de nossas observações empíricas em um Centro de Educação Infantil, onde atuávamos como professora auxiliar. Nessa instituição, pudemos observar: pouquíssimas intervenções das professoras nos momentos lúdicos das crianças; falta de intencionalidade do trabalho pedagógico, o que poderia contribuir para a humanização da criança pequena; forte presença de práticas espontaneístas no trabalho com os bebês; e, principalmente, a fragilidade da formação dos professores atuantes na Educação Infantil.

Os atos espontâneos ocorriam, a todo momento, na rotina das crianças, em detrimento do direcionamento da aprendizagem. Constatamos, também, que o caráter assistencialista ainda está muito presente na instituição, pois o cuidado ocupa lugar fundamental no tratamento com as crianças pequenas, com o intuito de manter sua integridade física e mental. Segundo Mello (2007a), essas práticas empobrecem a aproximação da criança do conhecimento elaborado (saber científico). Pesquisas recentes apontam grandes possibilidades de aprendizagem da criança pequena, pois a consideram como um cérebro em formação, mas totalmente capaz.

Ao nosso ver, o cuidado com a criança pequena é indispensável para assegurar sua integridade física, todavia, somente este não faculta a garantia de que a mesma irá aprender e se desenvolver. Por isso, deixamos clara a defesa

do ensino na primeira infância. Engana-se quem pensa que estamos falando do mesmo conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, pois é preciso compreender que cada período de vida e infância deve ser respeitado de acordo com as especificidades.

De acordo com Mello (2007a, p. 86), a Teoria Histórico-Cultural entende o homem e sua humanidade como produtos do próprio ser humano no percurso da história, pois o ser humano, no processo de criar e desenvolver a cultura, formou sua esfera motriz, ou seja, “o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos”, e, na esteira desta, “criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo.” Ao gerar a cultura humana, ou seja, valores, hábitos, instrumentos, objetos e linguagens, criamos nossa humanidade, isto é, o conjunto das características e qualidades humanas expressas pelas aptidões e habilidades que foram se consolidando ao longo da história, por meio de atividades características do ser humano. Nesse contexto, ressaltamos que Marx (1844) foi o primeiro a constatar a natureza social e histórica do homem e a realizar uma análise, inteiramente, teórica dessa sua natureza. A partir do seu ponto de vista, o ser humano concebe sua humanização no momento em que se apropria dos objetos da cultura, histórica e socialmente, criados.

Com base nessas assertivas, por acreditamos que toda pesquisa deve partir de uma determinada concepção de homem, nossas investigações beberam das fontes do Materialismo Histórico-Dialético, eleito com o intuito de nele nos subsidiarmos, filosoficamente, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento humano. Como fundamento pedagógico, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, que nos oferecem as bases de um estudo sólido sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. A escolha dessas teorias se justifica por acreditarmos que estas formam um todo orgânico, em consonância com os postulados crítico-dialéticos, pois abordam, em sua totalidade, os caracteres da realidade analisada.

Ao realizarmos um retrospecto das descobertas científicas da história da humanidade, constatamos que todas elas foram sempre resultado e ponto de partida para magnificentes transformações sociais. Em vista disso, como resposta à necessidade de uma ciência da sociedade, surge uma nova forma de análise do real: o Materialismo Histórico-Dialético. Longe de ser produto de uma “grande ideia” ou da criação de um “gênio”, essa nova ciência é um produto histórico

resultante do desenvolvimento social anterior a ela, ou seja, a revolução burguesa (MALAGODI, 1988).

Em uma ampla análise, a revolução burguesa corresponde a um vasto período de transformações políticas, econômicas e sociais, que acabou por se expandir pelo mundo. Nessa fase, o sistema feudal, aos poucos, deixa de existir, pois a sociedade burguesa faz desmoronar seus regulamentos e passa a adotar um regulamento manufatureiro, mais tarde transformado em sistema fabril. Esse regime desencadeia o surgimento de dois tipos de indivíduos: os vendedores da força de trabalho – os operários assalariados, e os compradores dessa força de trabalho, que também são os donos dos meios de produção. Enquanto os operários recebem um pagamento que lhes permite somente reproduzir sua força de trabalho, os donos dos meios de produção ficam com os resultados desse trabalho, acumulando cada vez mais riquezas (MALAGODI, 1988).

Filósofos contemporâneos ao feudalismo teciam muitas críticas ao regime na época, entretanto, a sociedade burguesa também passou a ser alvo de críticas por parte de pensadores. Com efeito, a tarefa do Materialismo Histórico-Dialético consiste no desenvolvimento dessa crítica, em profundidade. Assim, foi Karl Marx quem buscou realizar a crítica da sociedade capitalista e encontrar a solução para o novo conflito social. Ao mesmo tempo cientista e revolucionário, Marx enxergava, nas sociedades mais desenvolvidas, a explicação para as menos desenvolvidas, assim como “a anatomia do homem explica a anatomia do macaco” (MALAGODI, 1988, p.16). Nesse sentido, o estudo das ideias mais avançadas, dos sistemas filosóficos e das teorias que englobam as esferas econômicas e sociais exerceu grande influência em Marx, que não descansou enquanto não encontrou o ponto de partida que o levasse ao conhecimento completo dos mecanismos das sociedades modernas.

O Materialismo Histórico-Dialético explicita a “historicidade do conhecimento; revela a historicidade do ser humano, a formação econômico-social” (LEFEBVRE, 1968, p.21), a partir das grandes transformações políticas e sociais e do amplo desenvolvimento cultural e econômico que possibilitaram a revolução burguesa. Desse modo, tanto o trabalho teórico de Marx (1844) quanto suas atividades práticas se concretizam em forma de uma crítica à sociedade capitalista. Essa ciência é, outrossim, o ponto de partida para uma nova revolução na história da humanidade. Trata-se da revolução socialista, que consiste na anulação da

dominação da classe burguesa por uma sociedade de transição, em que as fábricas e as grandes propriedades rurais deixam de ser propriedades privadas para serem propriedades coletivas, controladas pelo Estado Socialista. Este Estado, todavia, deveria se manter sob o controle de toda a sociedade e não apenas de uma parte dela.

Conforme os pressupostos histórico-dialéticos, o homem existe na natureza e na história. A natureza e a história, desse modo, são as autoras de um processo pelo qual se desenvolvem a espécie humana, as sociedades e as classes sociais. Ao estudar a formação humana no âmbito da sociedade, Marx (1996) constatou que as relações estabelecidas entre os homens acontecem por intermédio do trabalho, assim, este se torna o responsável por formar o mundo dos homens.

Com o intuito de realizar um aprofundamento teórico acerca da formação de professores e do ensino na primeira infância, a situação problema proposta pela presente pesquisa tem como base a seguinte indagação: De que modo a formação profissional do professor, em sua atividade de ensino, pode viabilizar uma práxis humanizadora no processo de aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade?

Esperamos que os resultados da pesquisa proposta atendam à problemática principal do estudo. Para isso, trabalhamos com cinco hipóteses: a) o professor que atua na Educação Infantil necessita de uma formação adequada que possibilite o ensino e aprendizagem da criança pequena, pois é imprescindível a valorização da apropriação dos conhecimentos necessários à sua prática pedagógica; b) as professoras da instituição investigada recebem uma formação baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, por parte da Rede Municipal de Ensino, mas, na prática, acabam sofrendo influências do Construtivismo; c) há existência de equívocos na atividade de ensino do professor, tais como: carência de estudos aprofundados sobre o conteúdo a ser socializado (essência do objeto); utilização do senso comum para ensinar (conteúdo baseados na aparência, espontaneísmo); e ausência de consciência do papel que a educação desempenha na vida do indivíduo; d) o professor crítico desenvolve uma prática pedagógica com intencionalidade, pois a ausência desta gera equívocos que impedem a realização de um trabalho que proporcione uma aprendizagem que minimize a distância da essência dos conteúdos a serem socializados com as crianças; e) e o Materialismo Histórico-Dialético e a teoria Histórico-Cultural são as

bases fundamentais para que o professor tenha uma ampla visão sobre a natureza do homem e seu desenvolvimento como ser humano, o que proporciona a compreensão do trabalho educativo, na Educação Infantil, como uma vinculação indissociável entre as categorias dialéticas da essência e da aparência.

Assim, para responder à problemática supramencionada, delineamos, como objetivo central da pesquisa, demonstrar como a formação profissional do professor de 0 a 3 anos pode contribuir para a efetivação de uma atividade de ensino baseada na práxis humanizadora, no processo de aprendizagem da criança. Para atender a esse objetivo maior, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os fundamentos ontológicos do trabalho do professor na sociedade contemporânea, a fim de compreender, por intermédio da história, a formação do ser social.
- Entender a Educação Infantil pelas vias do processo histórico, bem como, pelo cenário atual brasileiro, a partir da Teoria Histórico-Cultural, a fim de entender como a infância é vista atualmente.
- Discutir a formação de professores, a partir da realidade, e a possibilidade de efetivação de uma práxis humanizadora, a fim de considerar a importância do conhecimento elaborado para trabalho pedagógico do educador.
- Compreender o percurso metodológico realizado na pesquisa, tendo em vista os fundamentos da concepção crítico-dialética de conhecimento.
- Discutir os resultados da intervenção pedagógica em um Centro de Educação Infantil, realizada com o corpo docente da instituição, a fim de conhecer a percepção dos professores sobre seu trabalho

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema e uma pesquisa-ação uma estratégia de investigação baseada na concepção crítico-dialética (GAMBOA, 2012) , que envolve: observação participante, entrevista semiestruturada e questionários, como instrumentos de pesquisa.

A investigação realizou-se nas dependências do Centro de Educação Infantil onde trabalhamos, conforme citado anteriormente. O público-alvo foi composto por todo o corpo docente da referida instituição e pela coordenadora pedagógica. Assim, a partir da realidade observada e das necessidades teóricas

pontuadas pelas professoras nas respostas ao questionário, desenvolvemos um curso de formação continuada pautado na concepção crítico-dialética, com o objetivo possibilitar aos professores os conhecimentos necessários para a efetivação de uma práxis pedagógica humanizadora, na atuação com a criança pequena.

Utilizamos as categorias de análise dialética “essência e aparência”, para trabalhar, no projeto de intervenção, a importância do ensino na primeira infância, de modo a superar as práticas “vazias” presentes na rotina do Centro de Educação Infantil. Tratamos, por meio desta dissertação, a necessidade de se analisar os fenômenos em sua essência, já que as práticas pautadas somente na aparência dos fenômenos educativos (visão de superficialidade) são, comumente, encontradas nas instituições escolares. É preciso considerar que, para o Materialismo Histórico-Dialético, a realidade não se limita ao imediatamente perceptível, pois é somente por meio da análise que se chega à essência das coisas.

A partir das hipóteses apresentadas, objetivamos que esta investigação possa contribuir, com os subsídios necessários, para a melhoria na formação dos professores, pois, o que se espera é que estes se desenvolvam como intelectuais que se preocupam com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças pequenas. Tal fato possibilitará um salto qualitativo no trabalho educativo dos Centros de Educação Infantil, pois se embará em reflexões sobre uma práxis pedagógica humanizadora. Em relação à comunidade científica, acreditamos que a pesquisa poderá contribuir no sentido de expandir as análises sobre a formação, o ensino e a práxis pedagógica do professor da Educação Infantil, a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, já que as mesmas ainda são escassas na área da pesquisa em educação.

Com o intuito de fundamentarmos nossas investigações nos estudos do Materialismo Histórico-Dialético, dividimos a pesquisa em cinco seções. A primeira é esta introdução. A segunda, intitulada “Fundamentos *Ontológicos do Trabalho do Professor na Sociedade Contemporânea*”, apresenta o processo de humanização do homem por intermédio do trabalho. Desse modo, apresentamos a gênese do ser social e a relação homem-trabalho-natureza, para que possamos compreender a práxis do professor a partir de fundamentos sócio-históricos. Acreditamos que a educação se configura como um trabalho não-material, assim, sua especificidade se refere a conhecimentos, ideias, valores, hábitos, costumes e

símbolos que são os elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013b). Tais elementos, uma vez trabalhados pelo professor, por meio de uma ação pedagógica intencional, produzem-se nos indivíduos.

A terceira seção, denominada “*Educação Infantil no Cenário Atual: implicações a partir da Perspectiva Histórico-Cultural*”, evidencia os princípios filosófico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, bem como os elementos que a caracterizam como uma corrente psicológica que considera os fatores sócio-histórico-culturais como fonte do desenvolvimento humano. Evidenciamos, nessa seção, a concepção de infância a partir da história da humanidade, ou seja, os avanços e retrocessos em relação à ideia de criança pequena. Salientamos, outrossim, a visão Histórico-Cultural de infância e como os documentos legais que regulamentam a Educação Infantil, no Brasil, tratam essa modalidade educacional. Por fim, ao dissertarmos acerca do que é infância, finalizamos a seção com a apresentação das principais especificidades e conquistas em relação ao desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.

Na quarta seção, intitulada “*A Formação de Professores da Infância: realidade e possibilidade para uma práxis humanizadora*”, ressaltamos as contribuições do conhecimento científico para que o professor realize uma práxis revolucionária, que possibilite conquistas no que diz respeito ao desenvolvimento da criança pequena. Procuramos, também, evidenciar: o papel da cultura em Vygotsky<sup>1</sup> e sua objetivação na Educação Infantil, ressaltando o caráter sócio-histórico-cultural do processo educativo; e como se dá a dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a partir da interação adulto/criança e criança/criança. Por fim, apresentamos algumas possibilidades de educação para as crianças pequenas na produção das qualidades humanas.

Na quinta seção, denominada “*O percurso metodológico à guisa do Materialismo Histórico-Dialético*”, apresentamos, inicialmente, os fundamentos do método escolhido para a realização da investigação: o Materialismo Histórico-Dialético, bem como, algumas de suas principais categorias de análise fenomenológica. Em seguida, elucidamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa e apresentamos o contexto institucional em que o estudo foi efetivado,

---

<sup>1</sup> Nomenclatura eleita pela autora.

os sujeitos envolvidos na investigação e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Destacamos, também, a organização do projeto de intervenção aplicado ao corpo docente de um Centro de Educação Infantil, desde a escolha das leituras até o estabelecimento do cronograma de ação e dos objetivos, para que pudéssemos tratar o fenômeno em sua totalidade.

Nesse momento, em consonância com o próprio movimento do método dialético, antes do curso de formação (síncrise), realizamos uma investigação, por meio de questionário e entrevista, da concepção dos docentes sobre a formação do professor da Educação Infantil; em seguida, a partir das necessidades encontradas, realizamos o curso de formação continuada (análise), com o objetivo de propiciar conhecimento elaborado sobre o trabalho do professor da infância; e ao final do estudo, aplicamos um questionário (síntese) com o intuito de descobrir o que mudou na concepção e na prática pedagógica do professor, após a mediação do estudo. Dessa forma, evidenciamos o ponto de partida e de chegada em um processo de “síncrise à síntese” do conteúdo abordado com os professores da instituição, buscando refletir e analisar a prática cotidiana desses profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Por fim, destacamos as considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

## **2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS PARA O TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

As questões iniciais, abordadas nessa primeira seção, apresentam elementos essenciais para compreendermos o processo de trabalho e educação na sociedade contemporânea. O ser humano que trabalha é transformado por seu próprio trabalho ao atuar sobre a natureza exterior e a modificá-la, e, ao mesmo tempo, sua própria natureza desenvolve “as potências que nela se encontram latentes e sujeita as forças da natureza a seu próprio domínio” (LUKÁCS,2012,p.286).

O processo histórico da produção do homem implica a transformação do ser-em-si em um ser-para-si, de modo que supere as formas e os conteúdos de seres meramente naturais para assumir formas e conteúdos cada vez mais próprios e sociais. Podemos, assim, argumentar que trabalho e educação são atividades, especificamente, humanas, pois somente o homem trabalha e educa.

Desse modo, consideramos válido apresentar o percurso histórico do trabalho e seus impactos sobre o desenvolvimento humano, para que possamos pensar o Materialismo Histórico-Dialético como um método de análise que nos proporciona refletir sobre esse percurso, por meio das contradições da realidade, que são sempre superadas por novas contradições, em um contínuo movimento que faz com que a sociedade caminhe.

Defendemos que a solução para qualquer problema, seja ele individual ou social, requer, primeiramente, uma visão conjunta, pois todos os fatos que acontecem no mundo são parte de um todo, isto é, são aspectos parciais de uma totalidade. Assim, a partir de uma visão geral acerca do percurso histórico do trabalho e da educação, poderemos pensar a realidade para além das aparências.

### **2.1 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: O TRABALHO**

A discussão acerca dos fundamentos ontológicos do trabalho visa a contribuir para uma melhor compreensão do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças na primeira infância. Ao voltarmos nossa atenção para as instituições escolares, encontramos dificuldades para discutir as categorias

aparência e essência nas práticas pedagógicas. Essas categorias são próprias da dialética materialista, como método para uma práxis a ser objetivada na Educação, especialmente, em nível de Educação Infantil. Entendemos que a essência dos fenômenos, ou seja, do conhecimento produzido ao longo do processo de trabalho desenvolvido pela humanidade, está oculta, assim, é inacessível por meio de observações diretas e pelo conhecimento sensorial (KRAPIVINE, 1986).

O que vemos nas escolas e por isso a importância do tema, é que esses espaços têm realizado um trabalho pautado na aparência dos fenômenos, sem compreenderem a relação que existe entre as categorias essência e aparência. Podemos considerar, a partir deste estudo, que a aparência está relacionada a práticas espontaneístas, a conhecimentos do mundo real (senso comum), enquanto a essência mantém íntima ligação com os conhecimentos científicos.

Para muitos, discutir a relação educação e sociedade, a gênese do ser social e os fundamentos ontológicos do trabalho, a partir dos pressupostos históricos, parece não ter ligação com questões relacionadas à formação da criança pequena. Assim, avaliamos que as questões discutidas, nessa seção, contribuirão para uma elevação do entendimento do que é infância e do que é ser criança.

Desde a origem da espécie humana na terra, o homem, que encontrou na natureza os elementos necessários para sua sobrevivência, está em um constante processo de evolução. Graças à Antropologia, ciência que tem como objeto de estudo o homem e sua humanidade, podemos compreender, por intermédio de indícios históricos, como o homem vivia e se relacionava com os outros homens.

Foi pelo trabalho que o homem encontrou formas de suprir suas necessidades, pois, ao agir sobre a natureza, retirava os elementos necessários para manter-se. Esse trabalho, ao longo da história, por sua vez, foi evoluindo paralelamente à evolução da espécie humana, assim, obteve inúmeras configurações na sociedade.

Com base nessas premissas, buscamos apresentar, nesta seção, os aspectos sócio-históricos da categoria trabalho, a fim de elucidar as bases fundamentais para o trabalho do professor. Como a formação do professor da primeira infância é o objeto de análise deste estudo, torna-se essencial compreender as relações de trabalho presentes na sociedade e os impactos causados por este na profissão de professor de Educação Infantil, partindo de uma análise crítico-dialética.

O Materialismo Histórico-Dialético constitui uma ciência que se dedica aos estudos das ligações e dos aspectos substanciais do desenvolvimento do mundo material e do conhecimento, que se expressam por meio das categorias dialéticas. Conforme notabiliza Krapivine (1986, p.185), “as categorias são os conceitos fundamentais de uma ciência.” Na economia política, por exemplo, tais categorias estão relacionadas aos conceitos de mercadoria, valor, relação de produção, entre outros. As categorias filosóficas são universais e específicas, pois traduzem as leis dialéticas globais e as ligações entre os mais diversos tipos de fenômenos.

Assim, o trabalho, no âmbito da dialética materialista, aparece como uma categoria fundante para que se possa analisar as dinâmicas e a estrutura da sociedade. Lessa (2007, p.36) pondera que, para Lukács, a categoria trabalho é a “proforma (a forma originária, primária) do agir humano”, o que não significa que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho, apesar de “o trabalho ser a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social.”

Para que fosse possível uma análise da realidade social em sua totalidade, Marx e Engels (1998, p. 10) partiram do princípio de que “a primeira condição, de toda a história humana, é naturalmente a existência de seres humanos vivos.” A primeira questão a se considerar é a constituição corporal dos homens e as relações que eles criam entre eles e com a natureza. Cumpre notar que Marx e Engels (1998) não se debruçaram sobre estudos profundos da própria constituição física do homem, nem das condições naturais em que os indivíduos já encontraram prontas, como a condição geológica, climática, hidrográfica, entre outras. Contudo, “toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (MARX; ENGELS, 1998, p.10).

Ao analisarmos a natureza humana, surgem as seguintes perguntas: O que diferencia o homem dos demais fenômenos naturais? O que o distingue dos outros seres vivos, isto é, o que difere o homem dos outros animais? De acordo com Saviani (2013a), o que os diferencia é que os outros animais se adaptam à realidade natural para ter suas necessidades supridas naturalmente, já o homem, ao adaptar a natureza a si mesmo, necessita produzir, constantemente, sua própria existência. Nas palavras de Marx e Engels (1998, p.10-11, grifo nosso):

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

A transformação que o homem realiza na natureza para suprir suas necessidades é efetivada por intermédio do trabalho. “O trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2013a, p.11). Nessa ótica, o trabalho não é considerado um tipo de atividade qualquer, mas uma ação que contém finalidades que são sempre socialmente construídas (LESSA, 2007). É possível compreender, então, que o trabalho configura-se como uma ação intencional. Apenas na atividade humana é possível a elaboração de um planejamento que antecede e dirige a ação. Lessa (2007) aponta que esta fase denomina-se como prévia-ideação. Assim, é por intermédio da prévia-ideação que as “consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) *antes* que seja construído na prática” (LESSA, 2007, p.37, grifo do autor).

A prévia-ideação é um momento abstrato, mas isso não significa que não tenha existência real, material, ou seja, que não exerça força material nos atos sociais. O fato de ser abstrata não impede a prévia-ideação de desempenhar um papel relevante na determinação material da práxis social. Por via contrária, é justamente por ser abstrata que a prévia-ideação pode exercer uma função tão pertinente na vida do homem. Somente como abstratividade, ela pode constituir o momento em que os homens confrontam o passado com o presente e o futuro, para projetarem, idealmente, os resultados de sua práxis. Contudo, a prévia idealização só pode ser prévia caso seja objetivada, isto é, se for realizada na prática (LESSA, 2007).

É nesse sentido que homem, para sobreviver, precisa extrair da natureza, ativa e intencionalmente, seus meios de sobrevivência. Ao realizar tal feito, ele inicia um processo de transformação da realidade natural, criando, assim, um mundo humano, ou seja, o mundo da cultura. O trabalho gera a vida social e é por ela determinado. Nesse sentido, consideramos que “os homens, para transformar a

natureza em seu benefício, constituíram [...] formas de relacionamento com outros homens” (FERRETTI, 1997, p. 83).

O modo como os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de existência já encontrados, que eles necessitam reproduzir. Não se pode cogitar esse modelo de produção somente por esse ponto de vista, isto é, como reprodução da existência física do homem. Por adverso, ele representa um modo determinado da atividade desses indivíduos: em outras palavras, um modo determinado de manifestar sua vida. A maneira como os homens manifestam sua vida reflete, exatamente, como eles são. “O que eles são coincide, pois, com sua produção [...] tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como *produzem*” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11, grifo do autor). O que o homem é depende das condições materiais de seu trabalho. Com efeito, o trabalho é a atividade essencial da relação homem-natureza, ou seja:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p.297).

Com este entendimento, o homem está constantemente produzindo sua própria natureza como ser humano social, por intermédio do trabalho, ou seja, ao atuar na natureza munido de seu próprio corpo e dos instrumentos de trabalho, a fim de encontrar os subsídios necessários para sua própria sobrevivência. O autor ainda evidencia que o trabalho é algo exercido, exclusivamente, pelo homem. Uma abelha, por exemplo, constrói os favos de sua colmeia minuciosamente, e a aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, mas o que distingue o trabalho realizado pelo homem do trabalho realizado pelo animal é a capacidade do ser humano de planejar suas ações, primeiramente, em plano mental, conforme já visto. Nas palavras de Marx (1996, p.297), “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto

idealmente.” O ser humano não efetua apenas uma transformação da matéria natural, mas realiza nela seu objetivo.

Engels (1999, p. 04) afirma que o trabalho, na visão dos economistas, é a fonte de toda riqueza, entretanto, “é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, que até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” Isso significa que o homem é produto de seu trabalho, pois desenvolve suas capacidades ontológicas por meio do processo de trabalho.

Assim, em face do progresso da humanidade, o trabalho foi expandindo os horizontes do homem, possibilitando-lhe descobrir constantemente, nos objetos e nas relações sociais objetivas, novas propriedades até então incógnitas. Nesse sentido, para Engels (1999):

O desenvolvimento do cérebro humano e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento (ENGELS, 1999, p. 06-07).

Desse modo, a essência humana não é dada ao homem, não é uma dádiva natural ou divina, não é algo que antecede a existência dos indivíduos, mas, pelo contrário, é produzida pelos próprios homens. O homem constitui-se como tal pelas vias do trabalho, assim, sua essência é um feito humano, que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica no decurso do tempo, constituindo-se como um processo histórico (SAVIANI, 2007).

Ao refletir sobre o trabalho como algo, especificamente, humano, que diferencia o homem dos outros animais, Duarte (2004) salienta que o processo de apropriação surge, antes de mais nada, da relação entre o sujeito e a natureza. O homem, por sua atividade transformadora, apropria-se da natureza e a incorpora em sua prática social por meio de sua ação intencional. Ao mesmo tempo, ocorre o processo de objetivação, isto é, o indivíduo produz uma realidade objetiva, e esta, por sua vez, passa a ser portadora de características tipicamente humanas, pois adquire caracteres socioculturais que se acumulam às atividades realizadas pelas gerações precedentes. Isso cria a necessidade de outro tipo de processo de apropriação, agora não mais como apropriação da natureza, mas como aquisição de

bens culturais da atividade humana, ou seja, como internalização das objetivações dos seres humanos.

É por meio do processo de objetivação que as atividades física e mental do homem transferem-se para os produtos dessa atividade. “Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade” (DUARTE, 2004, p. 49). Esta, por sua vez, passa a ter uma função específica no seio da prática social. Um objeto cultural, seja ele material (utensílio doméstico, por exemplo) ou não material (uma palavra, um princípio, um valor humano), possui uma função social, um significado estabelecido socialmente.

É sob essa concepção que a prévia-ideação do homem se materializa em um objeto, isto é, se objetiva. O processo que articula a conversão de ideias, previamente planejadas, em objeto, “sempre com a transformação de um setor da realidade – é denominado de objetivação” (LESSA, 2007, p. 38). É pela objetivação que uma posição teleológica se concretiza, no âmbito do ser material, como o surgimento de uma nova objetividade. Assim sendo, é entre a consciência que operou a prévia-ideação e a que operou o objeto construído que se inserem duas relações fundamentais, ou seja: sem a prévia ideação o objeto não poderia existir; e entre a consciência que atuou na prévia ideação e a que atuou no objeto, existe uma diferença no plano do ser. Em vista disso, o produto do trabalho é uma síntese específica que só pode ocorrer no mundo dos homens, entre a prévia ideação e os nexos causais existentes. A objetivação, “é o momento concreto de realização dessa síntese” em que efetivamente se ocorre a transposição da aparência para a essência na sua concretude (LESSA, 2007, p.46).

As formas de objetividade do ser social desenvolvem-se à medida que a práxis social surge e se mostra a partir do ser natural, que se torna, cada vez mais, social. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, pois se inicia com um “salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza” (LUKÁCS, 2012, p. 287). O ser social, em si, está sempre presente no ato teleológico do trabalho. O processo histórico de seu desdobramento implica em uma nevrálgica transformação desse ser, em si, em um ser para si.

Essa distinção entre o indivíduo portador da prévia-ideação e o objeto criado no processo de objetivação é o fundamento ontológico da

exteriorização. O homem, ao idealizar, previamente, o que será objetivado, assume que “tanto a natureza quanto ele pessoalmente se comportarão da forma prevista na prévia-ideação” (LUKÁCS,2012, p.39). A exteriorização é o momento do trabalho em que a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, confronta-se com a objetividade externa, com a causalidade. É por meio desse confronto que o homem não apenas pode verificar a validade do que conhece e suas habilidades, mas também desenvolver conhecimentos novos e habilidades que, até então, não possuía.

Em Lukács, portanto, a exteriorização é fundada pela distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação. A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação (LESSA, 2007, p.39).

A causalidade inserida na lógica dialética pode ser entendida a partir da seguinte assertiva: “todo efeito tem uma causa” (LEFEBVRE, 1969, p.195). Desse modo, a causalidade configura-se como um princípio lógico e rigoroso, já que, onde não há causa, conseqüentemente, o efeito não existirá, ou seja, a noção de causa implica um efeito. Spirkine e Yakhot (1975) complementam que toda a causa possui um caráter ativo, pois, como é seguida de um efeito, age como um princípio ativo. O Materialismo Histórico-Dialético investiga a causalidade a partir da prática, da experiência, assim, revela, de modo evidente, por exemplo, a razão pela qual o fogo deve queimar.

Outro aspecto importante da causalidade é seu caráter universal, pois “a lei da causalidade é uma lei universal do mundo material” (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p.103), assim, não existe sequer um fenômeno que não cumpra essa lei, que não tenha uma origem material. Dessa forma, não existe nada no mundo que não possua uma causa, que se “distingue-se pelos seguintes traços: tem um caráter objetivo, universal e ativo” (SPIRKINE; YAKHOT,1975, p.104).

Para Cheptulin (1982), o materialismo dialético não nega as ações exteriores e suas possibilidades de ocasionar mudanças nos fenômenos subjugados às mesmas. Entretanto, não atribui a causa do aparecimento e da existência dos fenômenos a ações extrínsecas que estes sofrem, “nem procura essa existência no exterior, em outros fenômenos, mas no próprio fenômeno, em sua natureza interna” (CHEPTULIN, 1982, p. 229).

Lessa (2007) aponta que é pela via do trabalho que a consciência se objetiva e se exterioriza nos objetos. Sem a ação da consciência e da idealização prévia, esses objetos não existiriam. A consciência (o psiquismo), na concepção materialista dialética, é entendida como uma categoria que se forma graças às relações sociais existentes e ao ambiente que o indivíduo ocupa nestas relações (LEONTIEV, 1978). Sobre o processo de formação da consciência humana, Cheptulin (1982) enfatiza que:

A atividade psíquica dos animais superiores, a um certo grau do desenvolvimento de seu sistema nervoso, do cérebro, transforma-se necessariamente em uma forma qualitativamente outra do reflexo da realidade – transforma-se em consciência (CHEPTULIN, 1982, p. 88).

Nesse sentido, o surgimento da consciência é direcionado pelo desenvolvimento do sistema nervoso, do cérebro. Assim, o aparecimento da consciência está relacionado a fatores externos à fisiologia da atividade nervosa superior, pois esta, como matéria altamente organizada, é, ao mesmo tempo, produto do trabalho humano, ou seja, resultado do desenvolvimento social. Um sistema nervoso bem desenvolvido cria apenas a possibilidade real do aparecimento da consciência, porém “a transformação dessa possibilidade em realidade está ligada ao trabalho” (CHEPTULIN, 1982, p.88). Isso significa que foi precisamente por meio do trabalho que a forma psíquica do reflexo, própria aos ancestrais animais do ser humano, transformou-se, progressivamente, em consciência, em reflexo consciente do real.

Vale ressaltar que a consciência possibilitou o surgimento da necessidade de troca de pensamentos entre indivíduos que agiam em comum. A cada nova necessidade, surgem, também, os meios para satisfazê-la. “Um desses meios é a linguagem. Com a linguagem, a consciência recebeu uma forma material de existência correspondente à sua natureza social” (CHEPTULIN, 1982, p.89). Desse modo, por intermédio da linguagem, os pensamentos de um homem tornaram-se acessíveis a outros homens, ou seja, em outras palavras, a um grupo de homens.

Marx e Engels (1998), ao tratarem da consciência e da linguagem na formação do sujeito, salientam que:

[...] a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Assim, por meio da linguagem, os homens, ao longo da história, produziram suas representações, ideias, conceitos (MARX;ENGELS,1998), e chegaram à coordenação da atividade necessária para o trabalho coletivo e para a vida social (CHEPTULIN, 1982). Nesse sentido, segundo Kosik (1965, p.32) “a consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.” Logo, a consciência é, de início, um produto social e sempre o será enquanto os homens existirem (MARX; ENGELS, 1998).

Destarte, como a consciência se objetiva e exterioriza nos objetos por meio da prévia-ideação, conforme já mencionado, para que esse processo ocorra, há de se levar em conta que, além dos órgãos que trabalham, o homem deve manifestar uma vontade orientada a um fim, como atenção no decurso do trabalho. “Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1996, p. 298).

O meio de trabalho, segundo Marx (1996), é um complexo de coisas que o homem coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho, que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse instrumento. O sujeito utiliza as propriedades mecânicas, químicas e físicas das coisas para que elas possam atuar como meios de poder sobre as outras coisas, de acordo com seu objetivo.

O modo como os humanos conseguem transformar a natureza determina, em longa medida, a forma como a sociedade se reproduz. Dessa maneira, cada forma particular de trabalho fundou um modo de produção e, nesse contexto, o trabalho de coleta configurou o modo de produção primitivo (TONET;LESSA, 2012). De acordo com Saviani (2007, p.155), “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas.” A apropriação privada da terra, considerada, até então, como principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes.

As duas classes fundamentais são: a dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento tem grande relevância na história da humanidade, pois produziu efeitos claros na compreensão ontológica do homem. Consideremos: o homem não possui condições de sobrevivência sem trabalhar, ou seja, como o homem não tem sua existência garantida pela natureza, se não agir sobre ela, de modo a transformá-la para satisfazer suas necessidades, ele perece. Ora, ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, com o advento da propriedade privada, tornou-se possível, à classe dos proprietários, viver sem trabalhar.

“Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver” (SAVIANI,2007, p.155), entretanto, devido ao controle privado da terra, como os homens vivem coletivamente, torna-se possível, aos proprietários, viver do trabalho alheio, ou seja, do trabalho dos não-proprietários, que passaram a ter obrigação de, com seu trabalho, manterem a si mesmos e os donos das terras, convertidos em seus senhores.

De acordo com Tonet e Lessa (2012), após o modelo de sociedade primitiva, foram surgindo outros tipos de sociedade: o trabalho escravo fundou o escravismo; em seguida, do trabalho do servo, surgiu o modo de produção feudal; e o trabalho proletário originou o modo de produção capitalista. Essas novas formas de trabalho, baseadas na exploração do homem, constituem uma forma de trabalho alienada. Assim, passamos do trabalho primitivo ao trabalho alienado, que dá origem à sociedade de classes. “Com esta passagem, a sociedade se dividiu em duas partes distintas e antagônicas: a classe dominante e a classe dominada. Assim surgiram as classes sociais” (TONET;LESSA, 2012, p.13).

Marx (1996) realizou seus estudos a partir de uma minuciosa análise da realidade social, em sua totalidade, com o intuito de compreender e superar os mecanismos de exploração do homem pelo homem. Debruçou-se sobre os processos de trabalho humano, ao longo da história, e de sua dinâmica em cada modelo de sociedade. A seguir, analisamos a íntima relação entre trabalho e sociedade, em tempos de capitalismo, e seus impactos no modo de vida humano.

## 2.2 TRABALHO E HUMANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA

Compreender a relação entre trabalho e educação como fenômenos que possibilitam a emancipação do homem, torna-se um fundamento imprescindível para o professor da infância. A questão tratada, aqui, torna necessário o entendimento do movimento histórico que o trabalho sofreu ao longo dos séculos e suas íntimas relações com a dimensão educativa. Cabe considerar: se o trabalho do professor é ensinar conteúdos elaborados às crianças, é mister que cumpra a tarefa de empreender uma radical e profunda crítica da educação burguesa, de modo a desnaturalizar o caráter classista burguês presente nas escolas. Numa perspectiva materialista dialética, o professor necessita de uma prática educativa que possibilite aos despossuídos, a partir de uma concepção crítica, o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade (TEIXEIRA, 2013).

O conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo dos séculos, tem surgido como respostas concretas do homem às necessidades que enfrenta em sua prática social. São exatamente essas necessidades que, ao exigirem refutação, geram o desenvolvimento do conhecimento humano, tanto artístico e científico, quanto o próprio da vida cotidiana (OLIVEIRA, 1987).

É nesse sentido que o Materialismo Histórico-Dialético é um método que permite um estudo crítico do desenvolvimento da humanidade, mais especificamente, das necessidades humanas frente à sociedade capitalista, em busca de compreender a realidade social a partir do trabalho. Conforme salientam Netto e Braz (2008), em *“Economia Política: uma introdução crítica”*, Marx, ao confrontar-se com a filosofia de Hegel, introduziu estudos baseados na análise da sociedade, desejando que houvesse um rompimento na dominação do proletariado pela burguesia, para que se realizasse a emancipação humana.

Netto e Lucena (2016, p. 55) evidenciam que os estudos analíticos de Marx (1996) sobre o modelo social vigente voltavam-se para a miséria de grande parcela da humanidade, bem como, para a exploração do homem pelo homem. Assim, os trabalhos realizados pelo filósofo dirigiram sua força para a criação de uma perspectiva teórica que teria a “emancipação humana como fim e a revolução como meio” (NETTO;LUCENA, 2016,p.55). Isso significa afirmar que, somente por meio da superação da sociedade capitalista, o homem alcançaria sua emancipação enquanto ser humano livre do trabalho alienado.

Dentre tantos setores da sociedade civil, Marx e Engels (2011) enxergavam o da educação como um instrumento imprescindível para a concretização da revolução proletária, que deveria ser atingida ainda na sociedade capitalista.

Entretanto, para que houvesse uma mudança, em nível social, seria necessário um olhar crítico acerca da realidade social burguesa, e para que a classe operária entrasse em ação, seria imprescindível um conhecimento verdadeiro da realidade, o que favoreceria a elaboração de uma teoria social que conseguisse abarcar o movimento da sociedade. Para Marx (2011), a sociedade burguesa não seria uma organização natural, mas histórica, que possui contradições que podem e devem ser superadas. Com seu método, Marx (2011) pôde estudar e analisar as categorias da economia política clássica, consideradas naturais e eternas, e, assim, percebeu que seria possível romper com essas ideias (NETTO; BRAZ, 2008).

É desse modo que a economia política de Marx (2011) nos auxilia na compreensão da estrutura e da dinâmica da economia da sociedade burguesa, e, ao mesmo tempo, surge como resposta aos problemas colocados por esse modelo social, oferecendo possibilidades de mudança e superação. Para que possamos conceber a relação entre trabalho e sociedade, é preciso voltar à análise dos tipos de sociedade que antecederam ao capitalismo, por meio da dialética.

Ao nos reportarmos à história, se partirmos do modelo de sociedade primitiva, constatamos que o modo de trabalho sofreu grandes mudanças qualitativas. Nesse momento histórico, os grupos humanos viviam em condições de inóxia, e tal estado, aos poucos, foi se amenizando em decorrência da criação de instrumentos menos grosseiros (arco, flecha, redes de pesca). “Essa penúria devia-se ao fato de tais grupos consumirem imediatamente o pouco que podiam obter com seus esforços” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 56). As atividades dos membros da comunidade eram comuns a todos os membros, não havendo propriedade privada de nenhum bem.

Com o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, os resultados das ações do homem sobre a natureza possibilitaram uma produção de bens que sobrepujava as necessidades imediatas de sobrevivência dos indivíduos. Os progressos no processo de trabalho tornaram-no mais produtivo, gerando um maior número de bens do que o imediatamente necessário à manutenção da comunidade. Com isso, surge o excedente econômico. “O surgimento do excedente econômico,

que assinala o aumento da produtividade do trabalho, opera uma verdadeira revolução na vida das comunidades primitivas” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 57). A partir desse momento, surge, na história, a possibilidade de acumulação dos produtos do trabalho. O artesanato evolui e inicia-se o processo de troca de utensílios: nascem aí a mercadoria e as primeiras formas de troca : o comércio. Surge também a possibilidade de exploração do trabalho humano, assim, a comunidade passa a se dividir, antagonicamente, entre aqueles que produzem os bens e aqueles que se apropriam dos bens excedentes.

Nas palavras de Marx (2011, p.268-269), “a propriedade privada do produto do próprio trabalho é idêntica à separação entre trabalho e propriedade de modo que trabalho = criará propriedade alheia e propriedade = comandará trabalho alheio”. Segundo Netto e Braz (2008), a acumulação e a alternativa de exploração contribuíram para o surgimento da sociedade escravista.

Consideradas as sociedades como um todo, a distribuição parece agora, sob outra ótica, preceder e determinar a produção; como se fosse um fator pré-econômico. Um povo conquistador divide a terra entre os conquistadores e impõe assim uma determinada distribuição e uma determinada forma da propriedade fundiária; determina, por conseguinte, a produção. Ou faz dos conquistados escravos e, desse modo, faz do trabalho escravo o fundamento da produção. Ou um povo, pela revolução, retalha a grande propriedade territorial em parcelas; mediante essa nova distribuição, portanto, confere à produção um novo caráter. Ou a legislação perpetua a propriedade fundiária em certas famílias, ou distribui o trabalho [como] privilégio hereditário, imobilizando-o assim em castas. Em todos esses casos, e são todos históricos, a distribuição não parece articulada e determinada pela produção, mas, pelo contrário, a produção parece articulada e determinada pela distribuição (MARX, 2011, p. 71).

Sob essa acepção, é possível um homem produzir mais do que consome, ou seja, produzir um excedente, o que torna compensador escravizá-lo, pois só compensa obter escravos se o senhor (proprietário) destes puder retirar deles um produto excedente. O surgimento do excedente modifica, radicalmente, as relações sociais, visto que o excesso faz com que seja compensador escravizar e explorar outros homens. A sociedade organiza-se, a partir de então, por meio da força da violência: no topo, uma minoria de proprietários de terras, e, na base, os escravos - a massa de homens que não possui nem o direito de dispor da própria

vida. Entre os que faziam parte dessas categorias, gravitavam, ainda, camponeses e livres artesãos (NETTO; BRAZ, 2008).

O excedente econômico toma a forma de mercadoria, isto é, de valor de uso produzido para a troca. O comércio ganha força para se desenvolver e implica no aparecimento do dinheiro (que se configura como meio de troca) e de um grupo social dedicado à atividade mercantil (os comerciantes e os mercadores). Para Netto e Braz (2008), o regime escravista, apesar de todas as suas mazelas, significou, em relação à sociedade primitiva, um passo à frente na história da humanidade, pois introduziu a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do homem pelo homem, o que possibilitou a diversificação da produção dos bens e, com a produção de mercadorias, o estímulo ao comércio entre diferentes sociedades. Nesse sentido, Engels (1999) afirma que foi com o escravismo que a humanidade entrou no estágio da civilização.

Em face de um processo de transição, surge o modo de produção feudal, mais conhecido como feudalismo. Essa transição teve concretizou-se em dois momentos históricos com características específicas fundamentais. Num primeiro momento, já no interior do Império Romano estava nascendo uma nova e mais produtiva relação de produção. O dono da terra arrendava-a para o trabalhador, que ficava com uma parte da produção e era dono das ferramentas. “É o primeiro momento em que uma nova relação de produção revela-se mais produtiva para a classe dominante do que o escravismo” (TONET; LESSA, 2012, p. 20).

A centralização do Império foi substituída pela criação de feudos, que são unidades econômico-sociais desse modelo de produção: “base territorial de uma economia fundada no trato da terra, o feudo pertencia a um nobre (senhor), que sujeitava os produtos diretos (servos)”, e, nesse contexto, a “terra arável era dividida entre a parte do senhor e a parte que, em troca de tributos e prestações, era ocupada pelos servos (glebas)” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 61). A propriedade de terras constituía a base da estrutura social, assim, a sociedade centralizava-se entre os senhores e os servos (os providos e os desprovidos de terras).

A condição servil dos camponeses, na sociedade feudal, era desigual em relação às condições dos escravos. Embora rigorosamente explorados pelo dever do trabalho, nos feudos, o trabalhador retirava seu sustento do que produzia nas glebas e nas terras comunais. A economia, nos feudos, era especificamente rural, assim, cada feudo munia-se de uma área de extensão

variável, que envolvia uma ou mais aldeias, e sua produção era destinada ao autoconsumo (NETTO; BRAZ, 2008).

Entre os séculos XIV e XVIII, o modo de produção feudal entra em um processo de crise devido às suas contradições internas, que foram potencializadas pelos efeitos do crescimento do comércio, expressos na solidificação crescente de uma economia de base mercantil. O desenrolar da crise do feudalismo produziu o processo histórico que conduziu ao mundo moderno, isto é, à revolução burguesa (NETTO; BRAZ, 2008).

Tonet e Lessa (2012, p.18) ponderam que as sociedades de classe antecessoras ao capitalismo, tanto o escravismo como o feudalismo, puderam conhecer a “divisão da sociedade em duas classes fundamentais, com uma camada intermediária de assalariados, e a alienada divisão social do trabalho oriunda da propriedade privada.” Estes dois modelos de produção foram conhecedores de revoltas dos que produziam a riqueza das sociedades, ou seja, escravos, servos e também os assalariados.

No interior da sociedade feudal, aos poucos, os comerciantes foram se tornando protagonistas econômicos importantes, pois seus interesses iam de encontro com os interesses dos senhores feudais. Netto e Braz (2008, p.74) evidenciam que “a contradição entre os grandes grupos mercantis (dos quais emergia a nova classe burguesa) e a nobreza ganhou o primeiro plano da vida social.” A nova classe social burguesa inicia-se, então, com a emergência de grupos mercantis, que se transformaram nos principais protagonistas da economia. Assim, a revolução burguesa foi a primeira prova prática de que os homens podem mudar a realidade social (TONET, 2012).

O contexto histórico, a partir desse momento, acaba por constituir-se em um novo formato social. O século XIX inaugura-se, então, com uma burguesia triunfante, pois o Estado burguês foi:

Colocando a seu serviço aqueles ‘órgãos onipotentes’ de que falava Marx (o exército, a polícia, a burocracia), a nova classe dominante articulou a superestrutura necessária para o desenvolvimento das novas forças produtivas de que o seu ascenso era o inequívoco indicador: criam-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia (TONET, 2012, p. 75).

Trata-se, nesse caso, do modo de produção capitalista, que emergiu das relações estabelecidas no sistema feudal. A mercadoria ganha papel relevante nessa nova configuração social, além disso, nessa sociedade de livre concorrência, o sujeito aparece desprendido dos laços naturais que, em épocas históricas anteriores, fazia do homem “um acessório de um conglomerado humano determinado e ilimitado” (MARX, 2011, p. 56).

Para Marx (1996a), a riqueza das sociedades comandadas pelo modo de produção capitalista surge como uma grande coleção de mercadorias, sendo que a mercadoria individual toma uma forma elementar. Esse objeto de comércio é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas características, satisfaz as necessidades humanas de modo geral, entretanto, sua produção é realizada por produtores diretos, que, conseqüentemente, nesse novo molde social, são expropriados do objeto de seu trabalho.

O produtor, nesse sentido, já não atua mais sobre suas forças produtivas, pois, na sociedade capitalista, a fonte de riqueza torna-se propriedade daqueles que são os donos dos meios de produção, isto é, daqueles que exploram o trabalho alheio - os burgueses. Os trabalhadores, por sua vez, constituem a maior parcela da sociedade - o proletariado. Na concepção de Tonet (2012), na sociedade burguesa, as relações de trabalho estruturam-se sob a forma de trabalho assalariado e compra e venda da força de trabalho dos proletários pelos capitalistas. É a partir desse ato que se origina um conjunto de categorias, algumas destas, específicas, e outras que já existiam antes, mas que sofreram significativa transformação, entre elas: a mais-valia, o capital, a propriedade privada, o valor de troca, o trabalho assalariado, a mercadoria, a divisão social do trabalho e a classe social burguesa.

Esses elementos tornam-se importantes na sociedade civil burguesa e geram desigualdade social. Nesse sentido, conforme Tonet (2012, p. 21):

[...] ao comprar a força de trabalho do operário, o capitalista não só adquire uma coisa, mas também adquire o poder de expropriar e dominar a vida dele. Isto porque o capital (riqueza sob esta forma) nada mais é do que trabalho acumulado privadamente e trabalho, em última análise, é sempre dispêndio de energias físicas e espirituais de quem produz (TONET, 2012, p. 21).

Nesse contexto, o trabalho, que constitui uma atividade própria do ser humano por meio do qual o homem produz a si mesmo, converte-se de

afirmação da essência humana à negação de sua humanidade, devido à alienação do homem e de seu ser como sujeito sócio-histórico. O trabalho como fonte criadora de existência humana, como forma de humanização da natureza, que liberta o indivíduo do jugo natural, constitui, na sociedade burguesa “um elemento de degradação e escravização do trabalhador” (SAVIANI, 2005, p. 232).

### 2.3 HOMEM, TRABALHO E NATUREZA: A GÊNESE DO SER SOCIAL

Foi com base no trabalho que a hominização do homem resultou em uma passagem à vida numa sociedade organizada. Tal fato fez com que ocorresse uma significativa mudança sobre a natureza humana, marcando o início de um desenvolvimento diferente do que dá com os animais. De acordo com Netto e Braz (2008), o trabalho, por meio do qual o homem transforma a natureza, transforma também o sujeito. Assim, foi a partir do trabalho de grupos primitivos que se configuraram os primeiros grupos humanos, em uma espécie de salto que fez surgir um novo tipo de ser, distinto do ser natural orgânico e inorgânico. “Do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social” (LESSA, 2007, p. 25).

Lessa (2007, p.16) assevera que esses três aspectos constituem esferas ontológicas distintas: “a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida”, e o ser social, que se caracteriza pela constante produção do novo, por intermédio da transformação do mundo que o rodeia.

Assim, o homem não estaria submetido apenas às leis biológicas, como os outros seres vivos, mas também a leis sócio-históricas, o que evidencia que o ser humano, definitivamente formado, possui todas as capacidades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico, cujo potencial é ilimitado (LEONTIEV, 1978).

De acordo com Leontiev (1978, p.201) “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” Tal fato nos auxilia a compreender que o desenvolvimento do homem não está restrito apenas às ações das leis biológicas, e que as modificações no campo biológico não determinam seu desenvolvimento sócio-histórico, que é “doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (LEONTIEV, 1978, p.264).

O Materialismo Histórico-Dialético não desconsidera as capacidades biológicas do homem, mas enxerga nelas o princípio inteligente para o desenvolvimento da vida em sociedade. Lukács (1976) parte da premissa de que o biológico constitui algo que não pode ser eliminado, pois, em conjunto com os complexos sociais, forma a totalidade do ser social. Nesse sentido, cada pessoa aprende a ser homem, pois o que a natureza lhe oferece, no momento de seu nascimento, não é suficiente para que possa viver em sociedade, assim, o sujeito precisa, ainda, “adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ao considerar que a categoria fundante da existência humana é o trabalho, Tonet (2012) afirma que é por seu intermédio que ocorre a passagem do ser natural para o ser social, assim, o trabalho será sempre a base a partir da qual se consolida a totalidade da realidade social. Em seus elementos essenciais, o trabalho é composto por teleologia - finalidade consciente, ou seja, a projeção, de forma ideal e prévia, da finalidade de uma ação, e de sua causalidade - pelas leis da natureza e pelos nexos causais do mundo objetivo. A articulação entre os dois elementos, por meio de atividade prática, é o que dá origem a uma realidade não mais natural, mas social. Para Lessa (2007), a relação dialética entre teleologia e causalidade corresponde à essência do trabalho.

O surgimento do ser social configurou-se como um processo no decurso de milhares de anos. Foi a partir do trabalho que os membros da espécie humana se tornaram seres que, a partir de uma base natural (metabolismo, pulsões etc), desenvolveram características que os distinguem da natureza. Trata-se de um processo em que os homens produzem-se a si mesmos, tornando-se muito além de seres naturais, ou seja, seres sociais. Para Lessa (2007), o trabalho funda o ser social, originando, a partir daí, complexos, cuja essência o diferencia dos complexos naturais.

Este é o processo da **história**: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, numa espécie de natureza constituiu-se como espécie **humana** – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de **humanização**, como processo da produção da humanidade através da sua auto-atividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social. (NETTO; BRAZ, 2008, p.37-38, grifo da autora).

Consideramos que a história da espécie humana está, intimamente, relacionada ao desenvolvimento do homem por meio do processo de trabalho, ou seja, a própria história é o processo de humanização do ser social. Marx (2011), para realizar a análise ontológica do ser humano, partiu da premissa de que o homem é uma parte específica da natureza e, não pode ser considerado como algo abstratamente espiritual (MÉSZÁROS, 2007). Isso nos revela que a experiência sócio-histórica da humanidade se faz sob a forma de um fenômeno do mundo exterior objetivo. Podemos afirmar que cada indivíduo inicia sua vida em um mundo repleto de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Ele se apropria das riquezas da humanidade por meio do trabalho, na produção de diversas formatações de atividade social, desenvolvendo, assim, capacidades essencialmente humanas que se cristalizaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978).

Sobre a riqueza acumulada pelas gerações por meio do trabalho, Leontiev (1978) aponta que:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo da autora).

Assim, o desenvolvimento do ser social supõe estruturas naturais (seu corpo etc.), pois o homem sempre terá uma naturalidade que indica sua condição originária como ser da natureza. Entretanto, o desenvolvimento do ser social faz com que essa natureza perca, cada vez mais, a força de determinar o comportamento humano. Desse modo, quanto mais o homem se humaniza, mais ele se transforma em ser social e, cada vez menos, o ser natural é determinante em sua vida (NETTO; BRAZ, 2008). Por isso, quanto mais o homem se apropria dos bens culturais produzidos, mais ele se humaniza.

Leontiev (1978) argumenta que a experiência sócio-histórica da humanidade se funde sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. O ser social, para se apropriar de objetos e fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, precisa desenvolver, em referência a eles, uma atividade

que reproduza, por sua forma, “os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

No entendimento de Netto e Braz (2008), quanto mais o ser social se desenvolve, mais diversificadas são suas objetivações, ou seja, suas produções culturais. Nesse sentido, ele se constitui como um ser que: se particulariza, pois é capaz de efetuar atividades orientadas teleologicamente; se objetiva material e idealmente; se comunica e se expressa por meio de linguagem articulada; trata a si mesmo e suas atividades de maneira consciente e autoconsciente; possui a opção de escolhas entre alternativas concretas; universaliza-se e se socializa.

Todas essas determinações estruturais compõem a síntese do ser social, pois somente ele é capaz de agir teleologicamente, de antecipar metas e finalidades, isto é, só ele tem a capacidade de projetar ideias, de criar produtos, de fazer representações e desenvolver símbolos que ganham objetividade ao passo que concretizam projetos. Tais atividades só se tornam possíveis por meio da linguagem articulada, que possibilita a expressão e comunicação de conhecimentos e relações obtidos por meio da reflexão e da autorreflexão, que são operadas pelo pensamento e constituintes da consciência.

O função da linguagem articulada, por sua vez, é exteriorizar e viabilizar o pensamento pela consciência, assim, o ser social “toma a sua atividade e se toma a si mesmo como objeto de reflexão; através dela o ser social conhece a natureza e se conhece a si mesmo” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 41-42).

O principal objetivo do processo de apropriação de bens culturais pelo ser social é criar, neles, novas aptidões, novas funções psíquicas, função esta que diferencia o processo de aprendizagem do homem, do realizado pelos animais. Enquanto a aprendizagem destes últimos é resultado de uma adaptação do comportamento genérico a condições de vida complexas, a assimilação do homem é um processo de reprodução das propriedades e aptidões formadas historicamente pelo ser humano (LEONTIEV, 1978). Na concepção de Lukács (2004), com o trabalho, é dada, ontologicamente, a possibilidade de uma evolução das capacidades humanas, como também, de que os homens as exercitem.

O desenvolvimento do ser social, envolve o surgimento da racionalidade, da sensibilidade e da atividade, que, com base no trabalho, possibilitam a criação de objetivações próprias. No ser social já desenvolvido, o trabalho é uma de suas objetivações e, assim, quanto mais rico for o ser social, em

termos de aquisição da cultura, mais complexas serão suas objetivações. Netto e Braz (2008) ponderam que o trabalho permanece não apenas como objetivação fundamental e necessária ao ser social, mas, também, como modelo das objetivações do ser, uma vez que todas elas supõem características que integram o trabalho.

Ao compreendermos que o ser social é mais do que trabalho, é importante ressaltar que existe uma categoria teórica mais ampla, nessa relação entre homem e atividade principal: a práxis. Conforme Triviños (2012), a práxis pode ser compreendida como a unidade entre teoria e prática ou, em outras palavras, como o mundo material social, organizado e elaborado pelo homem no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Dessa forma, o mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais, está em progressivo movimento, organizando-se e reorganizando-se sempre.

Vázquez (1968, p.03) conceitua práxis como a “ação propriamente dita.” Na concepção marxista, a práxis é uma categoria central que se concebe não somente como interpretação do mundo, mas, também, como guia de sua transformação. Conforme o autor, a práxis pode ser entendida não como uma simples atividade da consciência humana ou supra-humana, mas como uma atividade material do homem social. A práxis, em sua essência e universalidade, revela o segredo do sujeito humano como um ser ontocriativo, isto é, como um ser que cria a realidade humano-social, que compreende a realidade humana e não-humana, ou seja, a realidade em sua totalidade. Dessa forma, “a práxis do homem não é atividade prática, composta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração da realidade*” (KOSIK, 1965, p. 222, grifo da autora).

Conforme Kosik (1965), a práxis é ativa, é uma atividade que se produz historicamente, que se renova constantemente e se constitui como unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do indivíduo e do objeto, do produto e da produtividade. Assim, considerando-se que a realidade humano-social é criada a partir da práxis, a história se revela como um processo prático em que o homem se distingue do não-humano.

A práxis também inclui o trabalho, que, na verdade, é seu modelo, bem como, todas as objetivações humanas. Tal categoria possibilita apreender a riqueza do ser social desenvolvido e, por meio dela, identifica-se que o ser social se

projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da arte, da ciência e da filosofia, construindo um mundo de obras, valores e produtos (NETTO; BRAZ, 2008).

Em suma, o ser social “somente pode existir se seguir desenvolvendo-se sobre a base de um ser orgânico e este último, por sua vez, somente a partir do ser inorgânico” (LUKÁCS, 2004, p.37, tradução da autora). Assim, vale ressaltar que o ser social não pode existir com base apenas nas esferas ontológicas inferiores naturais, pois se origina destes dois pilares, ou seja, sem a natureza não há, em definitivo, o ser social. Há que se observar, também, que, por mais que o homem desenvolva suas capacidades de transformação da natureza, adaptando-a aos seus objetivos próprios, a natureza jamais deixará de ser o que é, “ainda que o mundo em que vivemos seja portador de determinações sociais cada vez mais intensas, densas” (LESSA, 2007, p. 46).

Cumprе salientar que a vida do homem é, de forma crescente, firmada socialmente, pois os processos naturais não são suficientes para determinar o conteúdo e o sentido da história humana. Assim, o devir humano dos seres unifica-se na constituição, historicamente estabelecida, de um gênero humano cada vez mais articulado socialmente e portador de uma consciência genérica (forma concreta e historicamente determinada da universalidade humana). O que irá impulsionar esse processo é a tendência à generalização do trabalho, por isso, o trabalho constitui categoria fundante do ser social (LESSA, 2007).

#### 2.4 PARA COMPREENDER A PRÁXIS DO PROFESSOR: FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS ACERCA DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de analisar, de forma aprofundada, o movimento e as contradições existentes na sociedade capitalista, Marx e Engels (1998), por meio do método histórico-dialético, propuseram-se a estudar as diferentes esferas que compunham a sociedade. Dentre estes distintos âmbitos sociais, os teóricos dedicaram um espaço aos estudos da questão educacional, cujo foco era: a constituição dos sistemas educacionais de ensino do século XIX; a necessidade de instrução dos filhos da classe trabalhadora; e o sentido classista que caracterizava a escola burguesa. Faz-se mister apontar que, no entanto, em suas obras, não há um tratado pedagógico (NETTO; LUCENA, 2016, p. 56).

Em contrapartida, não podemos deixar de levar em conta a significativa contribuição dos referidos autores para a área educacional, pois entendemos que a relação entre os estudos marxianos e a educação se dá no sentido de que, para problematizar a sociedade capitalista, é necessário abarcar todas as dimensões da vida social. Assim, vale ressaltar que a educação “é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens” (LOMBARDI, 2010a, p.13).

Com base no método dialético, é possível constatar que a educação é determinada pelo modo de produção da vida material, ou seja, pelo modo como os homens produzem sua vida material e as relações implicadas nesse processo. As relações de produção e as forças produtivas, de uma sociedade, constituem as bases principais para se apreender a forma como os homens vivem, pensam, repassam ideias e concebem a vida e a realidade natural e social (LOMBARDI, 2010b).

Para o marxismo, analisar a educação de uma maneira abstrata não faz sentido, pois, conforme mencionado acima, esta é uma dimensão da vida humana, e como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente sofre transformações históricas, acompanhando e adaptando-se às modificações que os homens produzem em sua existência. É nesse sentido que a educação não pode ser compreendida como uma dimensão fora da vida social (LOMBARDI, 2010b).

De acordo com Saviani (2013a), compreender a educação como uma dimensão social humana significa entendê-la como um fenômeno próprio dos seres humanos e, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, pois somente o homem trabalha e educa. Assim, a própria educação configura-se como um processo de trabalho. Em vista disso, vale ressaltar que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar elementos para que se tornem humanos, pois o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, ou seja, ele não nasce sabendo agir, pensar e sentir.

É dessa forma que, para saber agir, pensar, querer ou avaliar, é necessário *aprender*, o que implica e inclui o trabalho educativo. Podemos enfatizar, então, que o saber que interessa à educação é aquele que se manifesta como resultado do processo de aprendizagem, isto é, como fruto do processo de formação. Contudo, para alcançar esse resultado, “a educação tem que partir, tem

que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2013a, p.7).

Entretanto, o processo de produção da vida do homem implica, primeiramente, a garantia de sua existência material, com a conseqüente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais. Para Saviani (2013a), esse processo pode ser traduzido pela categoria “trabalho material”. No entanto, para produzir materialmente, o homem precisa planejar, mentalmente, os objetivos de sua ação. Tal representação inclui o conhecimento das propriedades do mundo real, de valorização e de simbolização. Esses aspectos são objetos de preocupação explícita e abrem uma outra perspectiva, de outra categoria de produção, que pode ser chamada de “trabalho não material”.

A produção não material refere-se à produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja sobre a cultura, assim, refere-se ao conjunto da produção humana. A categoria de trabalho não material pode ser subdividida em duas modalidades: a primeira está relacionada a atividades em que o produto se separa do produtor, como, por exemplo, livros e objetos artísticos, pelos quais o homem materializa suas ideias e as objetiva em forma de instrumento cultural; a segunda modalidade diz respeito a atividades em que o produto não se separa do produtor no momento da produção, ou seja, em que o ato da produção e do consumo se imbricam. A atividade de ensino é um exemplo disso: “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2013a, p.12).

Como a formação do homem se dá em um processo educativo, para Leontiev (1978), a aquisição das aptidões humanas desenvolvidas historicamente não ocorre, simplesmente, por meio de fenômenos objetivos da cultura material e espiritual. Em contrapartida, para internalizar esses resultados, para fazê-los se tornarem aptidões, o ser humano, por meio dos órgãos da individualidade, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo que o circunda, por intermédio de outros homens, em um processo de comunicação. Os órgãos da individualidade, conforme Marx e Engels (2011, p.49), são compostos pelo “ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar.” Assim, é por meio da apropriação instrumentalizada pelo comportamento humano que a criança irá aprender e se desenvolver enquanto homem, de modo a firmar a realidade

humana. “Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV,1978, p.272).

Para Marx e Engels (2011, p. 49) “o homem apropria sua essência universal de forma universal, isto é, como homem total.” Isso significa que as relações humanas com o mundo, como cheirar, ouvir, enxergar, degustar, sentir, amar, perceber, realizadas pelos órgãos que compõem sua individualidade, constituem ações essenciais:

[...] em seu comportamento *objetivo*, em seu *comportamento desde o objeto*, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento desde o objeto, é a afirmação da realidade humana (MARX; ENGELS, 2011, p. 49, grifo do autor).

A educação pode ter, efetivamente, formas muito distintas. Conforme Leontiev (1978), nas primeiras etapas do desenvolvimento da vida humana em sociedade, bem como, nas crianças pequenas, a educação acontece por meio de simples imitação de atos do meio, sob seu controle e com sua intervenção. Mais tarde, complexifica-se, moldando-se sob a forma de ensino, de educação escolar, em diversos modos de formação superior e, até mesmo, autodidata.

O movimento da história só é possível graças à transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, por meio da educação. Quanto mais a humanidade avança, mais rica será a prática sócio-histórica acumulada por ela e, assim, mais relevante se torna o papel específico da educação e mais complexa será sua tarefa. Nesse sentido, Leontiev (1978) ressalta que, a cada nova etapa do desenvolvimento da humanidade ao longo da história, os mais diferentes povos propuseram um novo paradigma para o desenvolvimento da educação, assim, o tempo que a sociedade destina à educação das gerações aumenta continuamente. Isso fez com que surgissem: estabelecimentos próprios de ensino, a criação de programas de estudo e seu enriquecimento, o aperfeiçoamento do método pedagógico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma ciência pedagógica.

Entretanto, o Materialismo Histórico-Dialético, ao tratar a educação como uma esfera social, pertencente a uma totalidade, pontua que a divisão do homem em classes provocou o surgimento de duas modalidades de educação. Para Saviani (2007):

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e a outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada do próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com essa divisão, a primeira modalidade de educação destinava-se somente aos que dispunham de tempo livre, configurando-se como uma forma específica de educação, enquanto a segunda modalidade embasava-se no processo produtivo. Desse modo, cada modelo de educação tinha sua especificidade, o que desencadeou a separação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

Esse processo de institucionalização, baseado na divisão de classes, separou a educação da seguinte maneira: uma destinava-se à classe dominante e a outra, à classe dominada. A partir daí, a educação dos membros da classe que dispõe de tempo livre e de lazer passou a se organizar em forma escolar, contrapondo-se à educação destinada à grande parcela da sociedade, que continuava a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Vale salientar que o que diferencia homens de outros homens não são os traços fisiológicos, como a cor da pele, do cabelo, a forma dos olhos, entre outras características, mas os modos e as condições de vida, a riqueza material e intelectual e o nível do desenvolvimento das aptidões mentais, que são fruto da desigualdade econômica, isto é, da desigualdade de classes. A divisão social do trabalho - causa dessa desigualdade - , tem como consequência a separação entre: atividade material e intelectual; prazer e trabalho; e produção e consumo, que são atividades pertencente a homens diferentes (LEONTIEV, 1978).

Com o advento da sociedade capitalista, essa divisão fez com que ocorresse uma concentração de riquezas materiais nas mãos da classe dominante, acompanhada de centralização da cultura intelectual. Infelizmente, as produções, que aparentam existir para toda a sociedade, são usufruídas apenas por uma pequena parcela da população que tem possibilidades de enriquecer, sistematicamente, seus conhecimentos (LEONTIEV, 1978).

Segundo Saviani (2007), a revolução industrial, que foi a grande propulsora do desenvolvimento do capitalismo, produziu inúmeros impactos sobre a sociedade, entre eles, a sistematização de uma educação baseada no ensino

primário, por meio do qual a classe burguesa dividiu os homens em dois grandes grupos: os destinados às profissões manuais, que requeriam uma formação mais prática para a execução de tarefas, dispensando-lhes o mínimo de conhecimentos teóricos; e os destinados às profissões de caráter intelectual, para os quais se disponibilizava um amplo domínio teórico, com o intuito de preparar uma elite para atuar em diferentes setores da sociedade.

A negação da cultura à classe trabalhadora evidencia uma contradição entre o homem e a cultura, isto é, entre cultura socializada produzida coletivamente pelo homem e a cultura individual, apropriada de modo privado “pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade” (SAVIANI, 2005, p.233). A partir dessa situação, a burguesia considerou sua cultura superior, como um privilégio restrito aos pequenos grupos que compõem a elite social.

Marx e Engels (2011) enxergavam as instituições escolares como espaços de apropriação do conhecimento que beneficiavam uma classe em detrimento de outra, assim, sempre condenaram “as restrições educacionais impostas à classe trabalhadora” (NETTO; LUCENA, 2016, p. 56). Apontavam o sistema de ensino posto na sociedade capitalista como um instrumento a serviço dos interesses particulares da burguesia. A educação, que deveria servir a todos os homens, servia apenas a uma pequena parcela da sociedade, ou seja, à burguesa.

No sistema capitalista, a questão educacional apresentou diversas tendências, entretanto, sem nunca fugir dos interesses da burguesia. Se voltarmos nossa atenção para a sociedade atual, encontramos um processo educativo cada vez mais ligado à construção de competências. Os diversos segmentos de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, são permeados por políticas educacionais focadas em treinar os indivíduos para atuarem a serviço da organização do mercado de trabalho. Martins (2004, p. 53) considera que a educação está se reduzindo a uma formação de competências, o que ocasiona um empobrecimento que implica sobre os fins educacionais, “convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.”

Ao considerarmos que o ser humano se expressa sob a forma de objetivações, é cabível pontuar que, para ele, não é suficiente o que a natureza lhe oferece, como ocorre com os outros animais, pois, além de ser um produto da evolução biológica, é, também, um produto histórico e membro de uma determinada sociedade. Ser “humano” pressupõe um processo de construção e autoconstrução

em relação às condições exteriores de existência. Nesse contexto, a educação é uma das condições pelas quais o sujeito, que é rico em possibilidades de aprendizagem, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais. Entendemos, aqui, que a função basilar do processo educativo é a humanização do ser para a conquista dessas propriedades (MARTINS, 2004).

Para que a educação inserida na sociedade capitalista possa sofrer uma transformação, ou seja, para que possamos alcançar uma educação essencialmente humanizadora, há necessidade e urgência de se instituir uma radical mudança estrutural que supere o foco no capital. Segundo Mészáros (2007, p.196), para iniciar uma reformulação significativa na esfera educacional, é imprescindível uma transformação no quadro social “no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.”

Em *Teses sobre Feuerbach*, Marx e Engels (1998) expõem que:

[...] a doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX e ENGELS, 1998, p. 100).

Educar exige uma atitude de mudança por parte do professor, que deve se configurar como um dos agentes de transformação da realidade, buscando um ensino que seja capaz de romper com a lógica do capital. Para Mello (2009), o professor é o intelectual por excelência que apresenta, às novas gerações, a cultura social e historicamente produzida pelos homens, pois possui um amplo conhecimento cultural adquirid pelas experiências vividas. A partir dessas experiências, o professor produz, intencionalmente, o processo de humanização do ser humano nas novas gerações (MELLO, 2009).

As condições postas pela sociedade burguesa, cujo interesse está pautado em uma formação estritamente profissional, ou seja, na ideologia da empregabilidade, negam uma educação comprometida com as possibilidades de desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais do ser. De acordo com

Noma e Czernisz (2010), a educação, no contexto capitalista, deixa de ser um processo de formação do ser social em sua totalidade, transubstanciando-se em algo apenas instrumental e operacional, destinado a atender às demandas do mercado de trabalho. Este reducionismo acaba por estreitar a função social da educação, que abandona a formação para a humanização.

Entendemos, sob uma visão materialista dialética, que a educação tem como finalidade primeira promover condições para que o homem se aproprie das objetivações sociais, de modo que as internalize de maneira consciente para que se torne um verdadeiro ser social. Assim, por meio de um trabalho intelectual, o professor, ao educar-se, a princípio, poderá desempenhar um papel fundamental na formação dos indivíduos: o acesso à cultura elaborada e à humanização.

Em face dessas considerações, a compreensão da totalidade possibilita ao professor uma visão ampla das dimensões sociais, históricas, culturais, dentre outras que envolvem a realidade. Nesse sentido, após entender os aspectos do processo histórico do trabalho, da educação e de seus impactos na vida do homem, apresentamos, na próxima seção, o cenário social em que a Educação Infantil está inserida, bem como, a concepção de infância segundo a Teoria Histórico-Cultural.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO ATUAL: IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Na seção anterior, discutimos a categoria trabalho, apresentando as configurações que este sofreu no decurso dos séculos, o que nos possibilitou o entendimento dos aspectos que embasam o trabalho do professor.

A categoria trabalho, na concepção do materialismo histórico e dialético, é a principal via de humanização do homem. Por isso, o trabalho do professor possibilita a ampliação de suas capacidades ontológicas como ser social, bem como, atribui-lhe a responsabilidade de educar os sujeitos de modo a desenvolver neles as habilidades essenciais para que se tornem humanos.

Em primeiro lugar, acreditamos que, para educar, é necessário que o professor seja educado. O professor, para trabalhar na Educação Infantil, nível de educação foco da presente dissertação, necessita de estudos científicos aprofundados para compreender o processo de desenvolvimento da criança. Para a perspectiva materialista dialética, a epistemologia da prática não oferece uma visão consistente acerca dos mecanismos que envolvem o processo de formação da criança pequena. Assim, Raupp e Arce (2012, p. 85) enfatizam a “necessidade de as professoras de Educação Infantil irem para além do cotidiano em si, no exercício de sua função”, mas, para que isso se concretize, é preciso uma “sólida formação teórica que, lhes forneça base para a compreensão [...] dos desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.”

Para que o professor possa contribuir para a humanização da criança, a Teoria Histórico-Cultural oferece os fundamentos necessários para a compreensão dos mecanismos que envolvem o desenvolvimento do indivíduo como homem. Situada sob as bases do Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural traz conceitos científicos que explicam o desenvolvimento do psiquismo humano.

Nesse sentido, na próxima seção, são abordadas questões a respeito da origem e dos fundamentos filosóficos-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, de seus pressupostos iniciais e da compreensão de infância nessa perspectiva. São apresentados, também: a percepção dos documentos oficiais brasileiros sobre a educação destinada à infância; o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos; e as etapas de seu desenvolvimento. Esses conteúdos

nos auxiliam a compreender as especificidades da criança pequena e seu desenvolvimento psíquico, conhecimentos estes fundamentais para que o professor ofereça um ensino que possibilite o máximo desenvolvimento da criança pequena, isto é, sua humanização.

### 3.1 ORIGENS E FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural surge em um contexto histórico caracterizado, por um lado, pelo estado de desenvolvimento de uma então emergente ciência psicológica, e, por outro, pela Revolução de Outubro de 1917, ocorrida na Rússia. Martins (2016) salienta que tais fatos estão, significativamente, relacionados, pois os aspectos da Psicologia Histórico-Cultural encontram suas bases no Materialismo Histórico-Dialético.

A psicologia, que desde suas origens, contemplou uma ampla gama de objetos, teorias e métodos lógico-formalmente abordados, ganhou, no século XIX, um caráter científico. A abrangência epistemológica, que firmou a psicologia em sua lógica formal, consolidou-se em dicotomizar a existência concreta e psíquica dos indivíduos. Os diversos métodos e fenômenos sobre os quais a psicologia se debruçou se consolidaram a partir de “preceitos gerais unificadores aptos a conferir-lhe uma identidade epistemológica, ou seja, uma especificidade que nos permita dispensar-lhe um tratamento no singular” (MARTINS, 2016, p. 51).

Essa ciência psicológica, em efervescência no século XIX, estava dividida em duas correntes antagônicas: de um lado, um grupo de teóricos (psicólogos americanos), influenciados pela filosofia empirista de John Locke, ressaltavam a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estimulações do meio (ambiente), daí o surgimento de “uma psicologia embasada nas ciências naturais, comprometida com o estudo dos processos sensoriais e reflexológicos” (PALANGANA, 1994, p.80). Por outro lado, já na Europa, os seguidores de Descartes e Kant instituíram um outro grupo, com o objetivo de demonstrar o nível de consciência abstrata existente na manifestação de faculdades espirituais originadas no psiquismo humano.

De acordo com Palangana (1994), essas maneiras de compreender os fenômenos psíquicos produziram concepções psicológicas de caráter idealista e,

dessa forma, fundamentalmente diferentes do conhecimento construído a partir da filosofia naturalista. Martins (2016) chama a atenção para o fato de que qualquer menção a essa ciência vem acompanhada de adjetivos referentes à abordagem que lhe é correspondente, tais como: psicanalista, behaviorista, humanista, entre outros.

A Psicologia Histórico-Cultural nasce, então, nas primeiras décadas do século XX, na União Soviética (URSS), composta pelos proponentes Lev Semenovitch Vygotsky, Alexis Nikolaevitch Leontiev e Alexander Romamovich Luria. Esse grupo de pesquisadores contrapuseram-se à “velha psicologia”, com o objetivo de construir uma ciência psicológica verdadeiramente científica. Tal cientificidade estaria assegurada por uma análise radical dos fenômenos psíquicos, apta a explicar, de fato, o desenvolvimento humano. Conforme Martins (2016, p.52), esses estudiosos planejaram uma teoria psicológica que pudesse superar os enfoques naturalistas, a-históricos e idealistas da formação do homem, “de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação.”

Segundo Palangana (1994), Vygotsky (2005), ao iniciar seus trabalhos em psicologia, assumiu uma conduta teórico-metodológica divergente da dos modelos psicológicos disseminados na época, assim, preocupou-se com a inexistência de escolas, nessa área, que possibilitassem as bases necessárias para a instauração de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos, uma vez que a psicologia vigente não dispunha dos aportes capazes de superar as contradições em torno de seu objeto de estudo. Vygotsky pretendia desenvolver uma abordagem abrangente, apta a explicar as funções psicológicas superiores e que fosse aceitável pela ciência natural.

Com essas premissas, Vygotsky (2005) abriu novos horizontes na área da psicologia, assim, foi pioneiro na descrição dos processos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada indivíduo e na explicitação das origens sociais da linguagem e do pensamento. Sua proposta teórica se concretiza no momento em que ele consegue demonstrar a epistemologia dialético-materialista como o “fio condutor” do estudo dos fenômenos psíquicos. De acordo com Palangana (1994, p.85), os métodos emergentes, na época, permitiam identificar somente “as variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas fornecidas por diferentes sujeitos, nos vários estágios de seu desenvolvimento.” Desse modo, Vygotsky (1996) considerou necessário o desenvolvimento de um novo

método de análise<sup>2</sup>, que possibilitasse o entendimento da natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento geral da espécie, a partir de uma visão histórica. Para isso, o teórico buscou subsídios na abordagem materialista dialética, por acreditar que, em seus princípios, estavam as soluções para os paradoxos científicos com os quais se defrontavam seus contemporâneos.

Martins e Marsiglia (2015) expõem que a dialética eleita por Vygotsky e seus colaboradores, ao compreender os fenômenos em sua totalidade, afirma-se como síntese de diversas determinações, pois: a realidade reúne fenômenos que são intervenculados e interdependentes, assim, é impossível construir qualquer conhecimento objetivo ou, até mesmo, explicar, de fato, o real, considerando os aspectos isolados que o constituem. É por este motivo que “o método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente”, desse modo, os dados, para serem compreendidos, de forma objetiva, “precisam ser reconhecidos pelo ângulo dos condicionantes que os cercam” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 11).

De acordo com a epistemologia materialista dialética, as transformações históricas da sociedade e da vida material produzem mudanças na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos sujeitos. Embora essa concepção tenha sido estudada por outros teóricos da psicologia, Vygotsky (1931) foi o primeiro a relacioná-la ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao realizar tal feito, interpretou, de modo criativo, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e a utilização dos instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e a si próprio. É assim que Vygotsky propõe um método experimental, rigorosamente controlado, relacionado com a história do desenvolvimento das funções psicológicas do homem. O estudioso também:

[...] inclui a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade, demonstrando as estreitas relações entre os estudos psicológicos, antropológicos e sociológicos no grande empreendimento de explicar o desenvolvimento da consciência humana (PALANGANA, 1994, p. 87).

Um dos preceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural é o princípio do movimento, que entende a constatação da realidade como ininterrupta

---

<sup>2</sup> Ver obra “Teoria e Método em Psicologia”, de Lev Semenovitch Vygotsky (1996).

transformação e renovação, pois o método dialético, além de pressupor a compreensão do objeto em sua totalidade e a luta dos contrários, exige seu reconhecimento “do ponto de vista do movimento e desenvolvimento” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 11). Cada fenômeno deve ser considerado naquilo que congrega, não somente no estado em que se encontra, mas, especialmente, na forma como chegou a ser, como é e como poderá ser. Assim, o desenvolvimento caracteriza-se como efeito da acumulação de mudanças quantitativas, expressas em mudanças qualitativas, pois toda mudança é uma passagem de quantidade para qualidade, é um movimento progressivo que passa do simples ao complexo.

Conforme Martins (2016), Vygotsky pautou-se na concepção de que os polos matéria/ideia formam-se a partir de uma relação de interdependência e interpenetração, cuja base orgânica é o ponto de partida para a existência de todos os seres vivos, entretanto, essa base fornece apenas os elementos primários e, desse modo, demanda o desenvolvimento da consciência e do psiquismo humano. Evidenciamos pois, que a consciência, ao modificar a relação ativa do ser com as circunstâncias, promove transformações no próprio organismo. Nesse sentido, o ato psíquico configura-se, ao mesmo tempo, como “uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação” (MARTINS, 2016, p.56).

O método definido por Vygotsky (1996) possui o propósito de estudar: as características tipicamente humanas do comportamento; como esses aspectos se formam no decurso da história dos homens; e como se desenvolvem durante a vida do sujeito. A questão central consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora da criança interagem com o ambiente - que é histórico e social - de modo a produzir as funções psíquicas do pensamento humano. Nesse sentido, Palangana (1994) ressalta que o método de análise marxista, da Teoria Histórico-Cultural, desempenhou um papel importante na orientação de novas perspectivas que se desenhavam para a ciência psicológica.

De acordo com Duarte (2000), Vygotsky (1996) enxergava a construção da psicologia marxista não como o nascimento de mais uma dentre as correntes da psicologia, mas como um processo de consolidação de uma psicologia, deveras, científica. Essa nova psicologia não seria construída por intermédio de citações retiradas dos clássicos marxistas ou como dados de pesquisas empíricas

realizadas por meio de métodos baseados em pressupostos filosóficos contrários ao marxismo.

Vygotsky (1996) ensejava uma teoria que realizasse a mediação entre o Materialismo Histórico-Dialético, como filosofia de mais alto grau de abrangência e totalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos. Sua pretensão era se fundamentar no Materialismo Histórico-Dialético para a construção de uma psicologia marxista e, para tal, seria imprescindível adotar o método dialético em sua globalidade (DUARTE, 2000).

Nessa perspectiva, Martins (2016) salienta que a tese defendida por Vygotsky (1991) buscava ratificar a natureza social do psiquismo humano, ao sustentar que o homem, diferentemente dos outros animais, ainda que possua todas as propriedades orgânicas e morfofisiológicas exigidas para um desenvolvimento, especificamente, humano, não progredirá caso seja banido das condições sociais, de vida e de educação, ou seja, de objetivações a se apropriar.

Conforme Saviani (2013a), o que, por natureza, não é garantido ao homem, precisa ser produzido historicamente pelos homens e, nesse quesito, estão incluídos os próprios homens. Podemos argumentar, então, que a natureza humana não é dada ao homem, mas que ele a produz sobre as bases da natureza biofísica. “O que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo” (MARTINS, 2016, p. 57), pois é o social que irá oferecer as condições de desenvolvimento e de formação do psiquismo humano (LEONTIEV, 1978), e isso acontece por meio da educação.

O desenvolvimento do psiquismo, “é um dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva” (MARTINS, 2016, p. 57), e não consequência de uma complexificação natural evolutiva, pois depende da participação dos indivíduos nos processos educacionais que irão possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas humanas - daí o caráter social do desenvolvimento.

### 3.1.1 A Psicologia do Desenvolvimento Humano: um enfoque social, histórico e cultural

Como o homem é um organismo ativo, a Psicologia Histórico-Cultural defende a ideia da constante integração entre as variantes condições sociais e a base biológica do comportamento humano. A partir das estruturas

orgânicas elementares, determinadas pela maturação, formam-se novas e complexas funções mentais, “dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas” (PALANGANA, 1994, p.89). Vygotsky (1991 *apud* Palangana, 1994) considera que os fatores biológicos predominam sobre os fatores sociais somente no início da vida. Progressivamente, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que estas estabelecem com pessoas mais experientes.

Vygotsky (1991, p. 17), no momento em que projeta e cria uma nova concepção psicológica do desenvolvimento humano, preocupa-se em “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.” A partir daí, justifica-se o enfoque social de sua teoria acerca do desenvolvimento do homem.

O teórico, ao analisar o desenvolvimento do psiquismo como sendo uma unidade material/ideal, contrapõe-se às perspectivas que compreendiam sua formação a partir de estruturas naturais mentais e orgânicas presentes do psiquismo humano desde o nascimento do homem. O desenvolvimento humano segue duas vias de leis e naturezas distintas, que, apesar de se entrecruzarem, não se identificam e nem se reduzem uma a outra: a via do desenvolvimento orgânico e a via do desenvolvimento cultural. Os estudos sobre essas linhas propiciaram a proposição do que Vygotsky denominou de *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores* (MARTINS, 2016).

Cumprir notar que essas funções instituem o psiquismo humano e, dessa forma, se transformam e se requalificam em um processo de subjugação do legado da natureza frente à apropriação da cultura, ou, mais especificamente, pela construção cultural da linguagem. Pasqualini (2006) explicita, de modo claro, essas funções estudadas por Vygotsky:

[...] as funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns aos homens e animais; são exemplos de funções elementares a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais (VYGOTSKY 1931 *apud* PASQUALINI, 2006, p. 127).

Os comportamentos baseados na função psíquica elementar apontam uma associação entre o sujeito e os estímulos aos quais ele responde, provocando, assim, adaptação do organismo ao meio. Contudo, segundo Martins (2016), o trabalho determinou profundas transformações na estrutura de base natural, assim, o homem, diferentemente dos animais, suplantou a relação adaptativa à natureza.

O homem, ao produzir suas próprias condições de vida, objetivando-se nos produtos de sua atividade de trabalho, elevou seu psiquismo a outros níveis e a um patamar superior, complexo, que, na qualidade de objetivação, poderá ser apropriado por seus descendentes. O trabalho, então, requalificou as funções psíquicas, e elas, modificadas, complexificaram, cada vez mais, o trabalho. “As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e na apropriação da cultura” (MARTINS, 2016, p. 60).

Conforme Palangana (1994), Vygotsky (1991), com base nas teses do Materialismo Histórico-Dialético, constatou que as origens das formas superiores do comportamento humano e consciente estariam nas relações sociais que o indivíduo sustenta com o mundo exterior. Para que fosse possível a descoberta do comportamento, especificamente, humano, seria necessário libertar-se dos limites biológicos da espécie humana, de modo a empreender estudos que pudessem explicar como os mecanismos maturacionais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados, para produzir as funções psicológicas superiores características do homem.

Vygotsky (1991 *apud* Palangana, 1994) utilizou-se de um aspecto da teoria marxista, que foi de extrema relevância para a elaboração de sua teoria: o aspecto cultural e histórico. A cultura compreende as formas por meio das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível, transmitido pelos instrumentos simbólicos e físicos, dos quais a criança deverá se apropriar com o objetivo de dominar as tarefas que o meio lhe impõe. O aspecto histórico refere-se ao caráter histórico desses instrumentos, ao passo que foram criados e aperfeiçoados no decurso da história social dos homens.

Para Sirgado (2000, p.51), afirmar que o desenvolvimento do homem é cultural equivale a afirmar que é histórico, pois “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa

natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo.” Assim, a cultura configura-se como prática social resultante das relações sociais que se concretizam em uma determinada sociedade, mas também como um produto do trabalho humano. Na Teoria Histórico-Cultural, a cultura é vista como a totalidade das produções humanas, sejam elas artísticas, técnicas, científicas, entre outras. Em suma, tudo o que não é oferecido pela natureza, é obra do homem.

Sobre o desenvolvimento do psiquismo humano como sendo um processo cultural e histórico, Vygotsky (1991, p.103) assevera que:

[...] toda a função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKY, 1991, p. 103).

A Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky e seus colaboradores considera que todas as funções psicológicas se desenvolvem por duas vias: primeiramente, no campo de relação entre os indivíduos (intersíquico); e, por conseguinte, no próprio indivíduo (intrapsíquico) (FONTANA, 1997). Em outras palavras, isso significa que o desenvolvimento psíquico da criança acontece do social para o individual, e, nesse contexto, nossos modos de agir e pensar resultam da apropriação das formas culturais de pensamento e ação.

Conforme Martins (2016), Vygotsky (1931), em seus estudos, apreendeu que há uma diferença qualitativa no psiquismo humano, o que lhe permitiu considerar que as funções psíquicas elementares se modificam por meio da exigência da vida social, conquistando novos níveis, sempre superiores. Para que as funções psíquicas possam se desenvolver, é necessário que haja o contato do homem com o social e o cultural, pois, caso contrário, tais funções não conseguirão alcançar os níveis superiores de comportamento tipicamente humanos.

Desse modo, Martins e Marsiglia (2015) ponderam que é preciso repassar às novas gerações o que os homens já desenvolveram e conquistaram no decurso da história humana, por meio de sua atividade de trabalho. Essa transferência não se dá de modo natural, tampouco mecânico. Para que o indivíduo se aproprie da cultura, é necessário que desenvolva, de forma máxima, as funções psicológicas superiores, que propiciam aos homens utilizar o patrimônio da humanidade, a partir de apropriações e mediações entre os sujeitos e a realidade.

Ao considerar a apropriação pelo homem da experiência sócio-histórica, Leontiev (1978) explicita que os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das propriedades humanas acumularam-se e foram transmitidos de geração em geração. Assim, podemos argumentar que o homem encontra, na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico, as aptidões, os meios e o saber-fazer necessários para realizar a atividade que media sua ligação com a natureza - o trabalho.

Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, os *seu* saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo de ontogênese humana. (LEONTIEV, 1978, p. 173, grifos da autora).

Pressupomos, que o homem se expressa como resultado da história social, posta em forma de objetivações, em outras palavras, mais uma vez, seu desenvolvimento implica a superação de um sistema de vida dominado por uma natureza biológica (corpo orgânico), que assegura uma organização hominizada, por meio de um sistema de vida propiciador de uma natureza construída socialmente (corpo inorgânico), da qual passa a depender sua existência (MARTINS, 2004).

Diferentemente dos outros animais, somente o aparato biológico do homem não é suficiente para que ele se desenvolva, pois, além de produto da evolução biológica, o homem é produto da história e, dessa forma, membro de uma determinada sociedade e pertencente a uma classe social determinada pelo período da evolução histórica (MARTINS, 2004).

Para ilustrar tal afirmação, vale transpor a exemplificação descrita por Leontiev (1978):

A tribo dos Guayaquilis, no Paraguai, é uma das mais primitivas que se conhecem actualmente. A sua civilização é chamada civilização do mel porque um dos seus meios de subsistência é a recolha do mel de abelhas selvagens. É difícil entrar em contato com eles, pois não têm lugar de habitação fixa. Assim que os estrangeiros se aproximam, fogem para os bosques. Mas conseguiu-se um dia apanhar uma criança desta tribo com sete anos de idade. Pôde assim conhecer-se a sua língua que se verificou ser extremamente primitiva. Noutra vez, o etnólogo francês Vellard encontrou uma menina de dois anos num acampamento abandonado pela tribo. Confiou sua educação à mãe dele. Vinte anos mais tarde (em 1958) ela em nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais

européias. Dedicar-se à etnografia e falar francês, espanhol e português (LEONTIEV, 1978, p. 266-267).

Percebemos, nesse trecho, que Leontiev faz menção ao processo de apropriação das objetivações humanas e ressalta seu valor para o desenvolvimento humano. Logo, se a menina tivesse crescido na tribo dos Guayaquilis, seu desenvolvimento seria completamente diferente daquele que ocorreu em meio à civilização. Para o autor, isso prova que as aptidões e as características tipicamente humanas não são transmitidas, de maneira alguma, por hereditariedade biológica (LEONTIEV, 1978), pois, tais capacidades humanas são adquiridas no percurso da vida, por meio do processo de apropriação das objetivações criadas pelas gerações precedentes. Mais uma vez, afirmamos o caráter social da formação do homem.

Sobre a objetivação da essência humana, Marx e Engels (2011) explicitam que ela “tanto no sentido teórico como no prático, é, pois necessária tanto para tornar humano o sentido do homem como para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza plena da essência humana e natural” (grifo dos autores). Essa humanidade dos sentidos existe, exclusivamente, mediante a existência do seu objeto, por meio da natureza humanizada. Para o homem desenvolver-se em plenitude - tanto materialmente quanto espiritualmente - , faz-se necessária a apropriação dessas objetivações, para que ele se afirme no mundo objetivo e não apenas em pensamento, mas também em todos os sentidos.

Em linhas gerais, partindo do pensamento marxista, a Teoria Histórico-Cultural considera que ser homem implica em um processo de construção e autoconstrução no tocante às condições materiais de existência, e, por isso, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens, salvo em condições de alienação. Martins (2004) aponta que a sociabilidade não pode ser rebaixada ao simples viver e agir coletivamente, já que os elementos constitutivos da atividade humana advêm das objetivações sociais, em consequência das relações que os homens estabelecem com outros homens. Assim, a sociedade não é somente o meio pelo qual o ser humano se submete a adaptar-se por força das circunstâncias, mas o meio criado pelo próprio homem.

O homem, ao produzir e reproduzir a cultura humana (material e não material) na vida em sociedade, desenvolve suas capacidades, seus sentidos e

habilidades, ou seja, desenvolve as características que lhe imprimem uma condição de ser universal (DUARTE, 2004). Tal universalidade representa as possibilidades que caracterizam a atividade humana vital, pelas quais o homem cria um mundo objetivo, superando os limites de sua corporalidade orgânica e, assim, constituindo-se como um corpo inorgânico (MARTINS, 2004).

Um dos caminhos pelos quais esse ser rico em possibilidades desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais é por meio da *educação*. Com efeito, a função basilar do processo educativo é a humanização, no sentido de desenvolvimento das potencialidades que tornam o homem um ser humano e social (MARTINS, 2004). Conforme salienta Mello (2009), o ser humano constitui-se como humano por meio dos nos processos de vida e educação, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais que estabelece.

Assim, considerando-se o enfoque histórico e social do desenvolvimento humano, discutido por Vygotsky (1991) em suas análises, para que o homem possa desenvolver suas funções psíquicas e humanizar-se, é preciso que estabeleça relações com a natureza e com outros homens. Essas relações implicam os processos de trabalho e educação para que haja a produção da cultura e, para isso, a utilização de instrumentos e signos constitui um aspecto fundamental na perspectiva histórico-cultural.

### 3.1.2 O Papel do Signo e dos Instrumentos no Desenvolvimento Psíquico

Na abordagem vygotskyana, frequentemente encontramos uma comparação entre a vida animal e hominal. Ao nos remetermos à transformação do aspecto biológico, a partir do processo histórico-cultural desenvolvido pelos homens, essa comparação torna-se inevitável. Por suposto, quando um animal sente fome, procura seu alimento na natureza. Seu comportamento, nesse caso, é orientado por suas capacidades biológicas e pelas resistências ou facilidades que o ambiente lhe impõe. Já o homem cria *instrumentos*. Fontana (1997, p. 58) considera que os instrumentos são “tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação.” Dessa forma, podemos considerar, como exemplo de instrumento, o arado, a enxada, o martelo, as máquinas e tudo o que é produzido e utilizado no trabalho.

Esses instrumentos, que foram criados pelo homem como forma de facilitar sua atividade sobre a natureza, acabaram transformando o próprio comportamento humano, que deixa de ter uma atuação direta sobre o meio, controlada apenas pela relação entre as necessidades de sobrevivência e o ambiente. Os instrumentos, nesse sentido, ampliam os modos de ação naturais do ser humano, pois “da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir” (FONTANA, 1997, p.58). Na Teoria Histórico-Cultural, a relação entre o homem e o meio é intermediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, bem como, pelo “outro”.

Vygotsky (2005), ao trabalhar o conceito de signo em seus estudos, superou, radicalmente, a concepção tradicional de desenvolvimento, ao salientar a necessidade de se diferenciar, nesse desenvolvimento, as formas de funcionamento naturais e as formas instrumentais. As primeiras referem-se ao processo decorrente da evolução, que são comuns a todos os homens e animais superiores; as segundas, aos produtos da evolução histórica e, especificamente, humanos, isto é, às conquistas da atividade humana (MARTINS, 2016).

Martins (2011) assevera que o desenvolvimento do psiquismo humano caracteriza-se pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, que se encarrega da tarefa de orientar o homem, de forma objetiva e subjetiva, em sua relação com a realidade concreta. Com efeito, essa imagem não se instaura como um espelhamento mecânico da realidade, mas como produto da internalização dos signos culturais. Forma-se, então, pelas mediações consolidadas pela vida social e coletiva, pela prática social dos homens e pelos processos de educação.

Os signos, desse modo, atuam como um estímulo de segunda ordem, que agem sobre as funções psíquicas, modificando suas expressões espontâneas em volitivas.

As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (MARTINS, 2016, p. 64).

Nesse sentido, os signos configuram-se como “instrumentos psicológicos”, porque tudo o que é utilizado pelo homem para representar ou tornar

presente o que está ausente, constitui um signo. Podemos citar, como exemplo de signos: o desenho, a palavra, os símbolos, dentre outros. Vygotsky (2017) aponta que, como exemplos de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, podemos elencar: a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, entre inúmeros outros.

Sobre o caráter desses instrumentos, o autor argumenta que

[...] os instrumentos psicológicos são criações artificiais estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKY, 2017, p. 39).

Conforme salienta Martins (2011), foi por meio do emprego de signos que o homem dominou a si mesmo, condição requerida pela própria atividade de trabalho. Dessa forma, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram que, por linhas genéticas divergentes, as vias concretas pelas quais o ser humano sobrepujou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico, instaurou suas possibilidades sociais de desenvolvimento.

Os signos aparecem no funcionamento do psiquismo como elementos que ultrapassam a imagem sensorial do objeto, dando-lhe significação, de modo que os atributos semióticos dos estímulos, aos quais o indivíduo responde, tornam-se prevaletentes em relação às manifestações aparentes e imediatas. Os instrumentos psicológicos (signos) tornam-se, assim, meios que auxiliam na solução de tarefas psicológicas, como, em uma analogia, as “ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho aperfeiçoam o comportamento humano” (Martins, 2016, p.65). Com isso, na Teoria Histórico-Cultural, o real significado dos signos, na conduta dos sujeitos, pode ser somente encontrado na função instrumental que ele assume, à medida que os significados se instauram como guias e como possibilidades para a ação, em vista de seus propósitos.

De acordo com Palangana (1994), a constituição das funções psíquicas superiores do pensamento é veiculada, primordialmente, pelas relações sociais e, nesta interação, o fator mais relevante é a linguagem, isto é, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade do bebê é determinado por seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso que ele faz dos instrumentos. Para interagir com o mundo, a

criança dispõe de instrumentos que intermediam essa interação. Tais instrumentos podem ser de duas naturezas: física ou simbólica. Assim, tanto os instrumentos físicos quanto os signos constituem, também, atividade mediada, pois a essência de seu uso consiste em o homem afetar seu próprio comportamento.

O instrumento físico possui a função de servir como fio condutor da influência humana sobre o objeto, e é orientado externamente, devendo originar modificações nos objetos, assim, “constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza” (PALANGANA, 1994, p. 90). Já o signo não transforma, em nada, o objeto da operação psicológica, pois se constitui como meio da atividade interna, dirigida para o autocontrole do sujeito. O signo, diferentemente do instrumento, está orientado internamente, assim “é da relação entre a fala e a inteligência prática [...] da combinação entre o instrumento e o signo, que emergem as funções cognitivas superiores” (PALANGANA, 1994, p. 90-91).

Cumprir notar que a diferença entre instrumento físico e signo não pode ser secundarizada, haja vista que ambos atuam como elementos intermediários, mas se define frente aos polos que os constituem. De acordo com Martins (2016, p. 67) “enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico, o signo, se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento”. Isso nos leva a considerar que o instrumento físico transforma o objeto externo, e o signo, o próprio sujeito.

Ao estudar o pensamento marxiano, Vygotsky (1991 *apud* Palangana, 2004) percebe que, na esfera psicológica, a invenção do uso de signos, como meios auxiliares da resolução de problemas, é semelhante à invenção e à utilização de instrumentos no trabalho. Podemos comparar a função do signo, na atividade psicológica, ao instrumento da atividade material. Ambos se caracterizam pelo papel mediador que exercem. O Materialismo Histórico-Dialético refere-se à função mediadora dos instrumentos de trabalho como o uso que o ser humano faz desses instrumentos como forma de subsistência, assim, os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural partiram desse princípio marxiano, postulando que, essa mesma função é desempenhada pelos signos, no desenvolvimento do pensamento (PALANGANA, 1994).

A apropriação da cultura, ou seja, das formas de comportamento advindos da cultura, implica na reconstrução interna da atividade social, e são as operações com signos que fundamentam essa reconstrução. Conforme salienta

Palangana (1997, p.111), “dizer que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento.” Há, portanto, uma indissociável unidade entre atividade individual, externa e interna, e a atividade coletiva, que apresentam a dinâmica da apropriação como processo de transformação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos.

A internalização acontece por meio da apropriação dos signos, que são mediadores semióticos das relações entre o homem e a cultura humana e constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural, em concordância com a filosofia materialista dialética, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída, filo e ontologicamente, por intermédio da atividade, ou seja, pelas formas e meios pelos quais o homem estabelece relações com a realidade, com o objetivo produzir as condições para sua sobrevivência e a das futuras gerações. Devido a essa unidade, o psiquismo humano afirma-se como imagem subjetiva do real (MARTINS, 2011).

Os signos constituem o princípio regulador da conduta humana. Com efeito, o aspecto característico da operação psíquica superior é o domínio do processo de comportamento, por intermédio da introdução dos signos (PASQUALINI, 2006). Para Vygotsky (2017):

[...] o desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo a atenção, consiste em que o ser social no processo de sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles, orienta-se a condita social da personalidade, dos estímulos e os signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento ( VYGOTSKY, 2017, p. 149).

Ao considerar os signos como eixo fundamental no processo de qualificação das funções psíquicas do homem, Martins (2016) assinala que a utilização destes conclama o desenvolvimento das funções psíquicas, assim, transforma toda a estrutura do psiquismo, pois a atribuição de significados requer uma percepção mais aprimorada. A atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos demandam um trabalho mental, pois nenhuma função, isoladamente, seria suficiente. Nesse sentido, os signos conferem unidade ao

psiquismo ao propiciarem que os conteúdos desponham de forma lógica e consciente, abrindo novos caminhos para o domínio da autoconduta.

Diante da análise realizada acerca dos elementos essenciais para a formação da criança pequena, abordamos, no próximo item, a concepção de infância a partir da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de compreendermos quem é a criança, ou seja, quem é este sujeito dotado de possibilidades humanas a serem desenvolvidas nas relações sociais.

### 3.2 O QUE É A INFÂNCIA? UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção de infância é uma noção construída social e historicamente e, conseqüentemente, tem se modificado ao longo do tempo. Inúmeras são as perspectivas que se debruçaram para entender a infância em seus mais complexos aspectos. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, ao submeter seus estudos, embasados na “nova psicologia”, para desvendar os mecanismos do desenvolvimento psíquico do ser humano desde a mais tenra idade, possibilitou um novo olhar acerca da concepção de infância. Afinal, o que é infância? Quais são as características que permeiam o desenvolvimento da criança?

A criança é agente da condição humana, e passa a ser compreendida como um sujeito social, histórico e cultural, pois ela influencia e é influenciada pelos determinantes culturais que consolidam sua formação social. É sob esta via que enxergamos a infância e a criança como um ser que se constitui, sócio-culturalmente, como um sujeito com direitos próprios de vida “a ser escrita como uma permanente poesia, de vivências, aprendizados, visibilidade e humanidade” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p.68).

Tendo em vista que o homem não nasce homem, mas se torna humano em decorrência de um amplo processo formativo, no qual a educação possui um papel fundamental nos primeiros anos de vida, é preciso compreender as características da infância para que possamos organizar a educação, a fim de possibilitar a humanização da criança pequena (SAVIANI, 2013b).

Nas palavras de Saviani (2013b, p. 252), “a criança é um corpo; um corpo entre outros corpos, uma coisa entre as muitas coisas que perfazem o universo.” Isto significa que a criança é um corpo (ela mesma) em outro corpo (o mundo). Como corpo físico, ela está sujeita às leis físicas que influenciam e

determinam as condições de sua própria sobrevivência (clima, topografia, solo, subsolo, entre outros fatores). O meio físico em que a criança nasce irá determinar suas condições físicas. É por este motivo que a tarefa educativa é organizar o processo de ensino dessa criança, de modo a desenvolver suas capacidades psíquicas como ser humano.

Diferentemente de outras perspectivas, que enxergam o processo de humanização, ou seja, o processo de formação das qualidades humanas, como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural entende o ser humano e sua humanidade como frutos da história criada pelos próprios seres humanos no decorrer da história. Ao criar a cultura humana - os objetos, os valores, a ciência, os costumes, por exemplo - , criamos nossa humanidade, isto é, “o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana” (MELLO, 2007a, p. 86).

É nesse sentido que a criança é considerada um ser dotado de capacidades e habilidades a serem desenvolvidas a partir de sua relação com os adultos, com outras crianças e com a cultura, configurando-se, assim, como produto da história humana e, ao mesmo tempo, produtora de história nas relações sociais que estabelece. Mello (2007a) acentua que Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise, essencialmente, teórica dessa natureza.

Em consonância com as ideias de Marx, Vygotsky, ao realizar suas observações com crianças pequenas, revelou, de forma muito precisa, que “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*” (VYGOTSKY, 2010, p. 683, grifo da autora). Nesse sentido, a vivência de qualquer situação, no meio em que a criança se encontra, determina a influência que esta situação ou este meio irá exercer sobre ela. É o elemento interpretado por ela, em sua vivência, que determina essa influência no decurso de seu desenvolvimento futuro.

Segundo Arce e Baldan (2012, p.188), “tendo como mote a cultura e a concepção da criança como produtora de cultura”, cabe considerar que ela precisa ser ensinada, pois é por meio da transmissão do conhecimento elaborado historicamente (não estamos falando, aqui, em mera reprodução) que a criança

poderá se apropriar da cultura desenvolvida pelas gerações precedentes. As autoras salientam, ainda, que o processo de apropriação efetiva das crianças, em relação aos objetos e fenômenos que a circundam, acontece por meio de suas interações com outros indivíduos e por meio da comunicação no âmbito de um processo educativo. Este processo se inicia na vida da criança, a princípio, como o processo de imitação, que evolui, na etapa escolar, em diferentes formas de educação superior e autodidata, pois as riquezas produzidas ao longo do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade precisam ser socializadas. “Quanto mais complexa e rica for a prática sócio-histórica acumulada, mais importante será o papel específico da educação” (ARCE; BALDRAN, 2012, p. 189).

Ao imputar o meio social como fator preponderante no desenvolvimento infantil, Vygotsky (2010) assevera que, aos poucos, no início da vida, o mundo da criança começa a se ampliar, pois, no início, seu mundo é muito pequeno: o mundo do quarto, do parque mais próximo, da rua. A cada passeio, seu mundo aumenta e, assim cada vez mais, novas relações entre as crianças e os adultos que a circundam são criadas. Por conseguinte,

[...] o meio se modifica por força da educação, o que torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VYGOTSKY, 2010, p. 683).

É dessa forma que a cultura, ou seja, o meio, com sua riqueza de objetos, relações, instrumentos, linguagens, hábitos, costumes, situações e técnicas, consolida-se como fonte do desenvolvimento infantil. É assim que a criança vive a experiência social e, pela primeira vez, entra em contato com as características tipicamente humanas, as quais, progressivamente, são internalizadas por ela e, futuramente, se tornarão funções psíquicas internas e superiores. O meio, nesse caso, configura-se como elemento ativo no processo de formação das qualidades humanas da criança. As pessoas mais experientes com as quais as crianças convivem (os mediadores do conhecimento elaborado) também possuem um papel de grande relevância, pois são estas que possibilitam que as mesmas se apropriem

dos significados dos objetos da cultura que se abre, cada vez mais, para elas (MELLO, 2007b).

De acordo com Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), a categoria *infância* assume distintos significados com base nas concepções de criança, em relação a: o que é capaz de realizar; seus interesses e necessidades; e prática educativa que deve ser organizada e oferecida a ela. O que vemos, atualmente, é um paradoxo a respeito da concepção de infância e de criança, pois ora ela é percebida sob a ótica do adulto e, devido a essa comparação, é considerada como frágil e incapaz; ora é percebida como um sujeito de direitos, com desejos e necessidades próprias, que devem ser respeitadas.

Paschoal e Machado (2007) chamam atenção sobre as diferentes concepções de infância na história da sociedade. De acordo com as autoras, antes do surgimento da modernidade, a consciência social acerca da infância ainda não existia e, a partir de então, a sociedade passou a olhar a criança como uma figura diferente do adulto. Apesar de a criança ser pensada como um indivíduo fraco e inocente, aos poucos, um conceito mais aprimorado passa a ser posto em debate, a favor dos pequenos. A relação entre criança e adulto era, meramente, formal, pois esta era considerada inferior. Assim, para que a criança fosse compreendida em sua plenitude, foi desenvolvida uma longa caminhada histórica. Na sociedade atual, a infância é reconhecida como uma fase de direitos na vida da criança. A partir disso, nos deparamos com diferentes tipos de infância, vivenciados por diversos tipos de criança.

Inseridas no modelo de sociedade capitalista, as crianças do século XXI já nascem em um mundo globalizado, mas, infelizmente, nem todas possuem as mesmas oportunidades de acesso à cultura elaborada e produzida historicamente pelas gerações anteriores: um grupo fica à margem da sociedade, ou seja, os filhos da classe proletária; e o outro, que vive no topo da pirâmide social e econômica, é composto pelos filhos de famílias da classe burguesa. Sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, ao pensarmos a infância, faz-se necessário refletir sobre sua historicidade, pois “as crianças, com seus desejo, necessidades e significações perante o mundo repleto de aparatos tecnológicos atuais, não são as mesmas crianças que compunham as gerações precedentes” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

A partir disso, a Teoria Histórico-Cultural enxerga a criança como um ser rico de potencialidades que permitem que elas se apropriem dos aparatos culturais. Em suma, o desenvolvimento das capacidades, especificamente, humanas é orientado pelas condições concretas de vida e educação disponibilizadas à criança, assim, seu desenvolvimento depende do tempo e do espaço em que vivem, bem como, do acesso à cultura que possuem (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Para que todas as crianças tenham acesso a essa cultura, e não somente os filhos da classe burguesa, é necessária uma educação que seja organizada intencionalmente, a fim de propiciar o contato *máximo* dos pequenos com o que existe de mais elaborado na humanidade. A escola, nesse sentido, é a instância específica da educação intencional, pois sua função é a “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos (MARTINS, 2004, p. 65). Assim, em se tratando da Educação Infantil, podemos destacar que “*a creche a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas*” (MELLO, 2007a, p. 85, grifo da autora).

A escola, configura-se como um espaço que contempla a organização de uma educação intencional destinada à criança, de modo a garantir a máxima apropriação das qualidades humanas, que são externas a ela em seu nascimento. Com efeito, longe de ser um indivíduo guiado apenas pelos caracteres biológicos, a criança constitui um sujeito sócio-histórico, cujas funções psicológicas elementares configuram-se como “guias” para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais só poderão ser desenvolvidas pelas crianças, no contato com a cultura produzida historicamente e com outros homens (LEONTIEV, 1978).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) salientam que um dos meios pelos quais as crianças se apropriam dessa cultura elaborada historicamente é o “brincar”. O brincar surge, primeiramente, a partir dos desejos imediatos que os pequenos possuem, pois “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de *brinquedo*” (VYGOTSKY, 1991, p. 62, grifo nosso). No momento em que a criança brinca de faz de conta, ela está ativando e aperfeiçoando inúmeras capacidades: a memória voluntária (ao recordar de outras situações, experiências vividas, exemplos de ações de outras pessoas), a atenção voluntária (ao assumir

papéis específicos e se deter neles) e a fantasia (ao vivenciar papéis sociais, ativando suas emoções e comportamentos especificamente humanos).

Assim, por exemplo, ao fazer de conta que é médica, a criança pega um lápis, transforma-o em uma agulha de injeção e vivencia e ativa o uso dessas e de outras capacidades, tornando-as individuais e parte de sua humanidade (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012). Nessa perspectiva, a brincadeira, no processo de desenvolvimento, é compreendida como uma atividade caracteristicamente humana. Dessa forma, a criança atua como produtora de sua própria humanidade, na medida em que possui o acesso à cultura elaborada e estabelece relações com outros homens.

Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural defende uma educação que seja capaz de atender as necessidades da criança, de modo que contribua para o seu desenvolvimento e sua humanização. Quando abordamos o direito da criança, estamos nos referindo ao direito a uma qualidade de vida melhor, ou seja, de pertencer a uma família, de ter alimentação e moradia e de ter uma educação de qualidade desde o nascimento, isto é, o direito de viver a infância plenamente (PASCHOAL; MACHADO, 2007). Muitos desses direitos básicos, infelizmente, não são consolidados no contexto social capitalista em que a criança se encontra.

Nesse contexto, com base nos pressupostos marxianos, Suchodolski (2010, p. 60) apresente a educação da sociedade burguesa da seguinte forma: uma educação que, supostamente, deveria servir a todos, mas que é oferecida apenas aos filhos da classe burguesa, desse modo, a “educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna.” Assim, o direito de toda criança ter acesso à educação e à cultura elaborada, na sociedade capitalista, é banido aos filhos de famílias das classes menos favorecidas, conseqüentemente, seus direitos são desrespeitados e suas oportunidades de desenvolvimento, limitadas.

Com efeito, cabe a luta pelos direitos da criança, que, uma vez assegurados, possibilitarão um educação que contribua para o desenvolvimento infantil. A esse respeito, Kramer (2003) ressalta que:

[...] é preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as

crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais (KRAMER, 2003, p. 10).

A criança é um sujeito de direitos, mas estes nem sempre foram garantidos, entretanto, a própria história revela alguns avanços e retrocessos em relação à atenção destinada à infância no Brasil. Assim, no próximo item, apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, salientando alguns aspectos para compreendê-la hoje.

### 3.3 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

Segundo o método dialético, para que se possa analisar um determinado objeto (fenômeno), é preciso estudá-lo como um todo, pois este fenômeno resulta de um conjunto de todos os processos que lhe são próprios. Cada objeto apresenta uma correlação com outras partes isoladas, formando sua globalidade, assim, o investigador não pode analisar um objeto isolado de outros determinantes sociais (CHEPTULIN, 1982). Com efeito, nosso recorte investigativo, ao tratar, especificamente, da primeira infância, não abandona a ideia de realização de uma análise da Educação Infantil como um todo, bem como, de questões gerais (macro), uma vez que, nessa perspectiva, busca-se compreender a totalidade do processo que envolve a criança menor de 6 anos.

A Educação Infantil, no Brasil, sofreu inúmeras transformações no que se refere à sua especificidade enquanto estabelecimento destinado à educação da criança pequena. Sua história, em nosso país, tem, de certa forma, acompanhado a história da Educação Infantil em âmbito mundial, havendo, obviamente, características que lhe são próprias. Vale ressaltar que, até meados do século XIX, o atendimento realizado a crianças pequenas, em estabelecimentos como creches ou parques infantis, praticamente, não existia no Brasil.

Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, fase da abolição da escravatura no país, “quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico” (OLIVEIRA, 2002, p. 91). Tais fatores contribuíram para a proclamação da República como forma de governo do Brasil. Cabe pontuar que, antes mesmo desse fato ocorrer, é possível observar iniciativas

isoladas de proteção à infância, com o surgimento de entidades de amparo, muitas delas orientadas com o intuito de combater as altas taxas de mortalidade infantil da época.

A abolição da escravatura desencadeou novos problemas no que diz respeito ao destino dos filhos dos escravos, que não iriam mais assumir as condições de seus pais. Por outro lado, havia um grande número de crianças abandonadas, o que exigia a busca de soluções para o problema da infância. Como solução, foram criadas creches, asilos e internatos, ou seja, instituições destinadas a cuidar das crianças pobres. Segundo Oliveira (2002, p.92), essas soluções nada mais eram do que uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete.” O que se pode observar, nessas tentativas de amenizar o problema, é a presença de um discurso de medicalização, no que se refere à assistência das crianças pequenas, e de atribuição da culpa, pela situação em que se encontravam seus filhos, à família.

Em seus estudos sobre os fundamentos da Educação Infantil, Oliveira (2002) salienta que, por outra via, o projeto social de construção de uma nação hodierna parte do ideário liberal, presente já no final do século XIX, que reuniu condições para que as elites do país (classe burguesa) assimilassem as premissas do Movimento da Escola Nova, elaborado na Europa e trazido ao Brasil, graças à influência europeia e americana. Um desses “produtos” estrangeiros foi recebido com entusiasmo por alguns setores da sociedade: o jardim-de-infância.

Entretanto, a ideia dos jardins-de-infância gerou incontáveis debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por entender que essas instituições serviam de mera guarda das crianças; outros, sob a influência dos escolanovistas, lutavam por sua defesa, alegando que trariam vantagens ao desenvolvimento infantil. “O cerne da polêmica era a argumentação de que se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público” (OLIVEIRA, 2002, p.92-93). Assim, os primeiros jardins-de-infância foram criados, primeiramente, sob os cuidados de instituições privadas, e somente alguns anos depois surgem os jardins-de-infância públicos.

Em uma Exposição Pedagógica realizada em 1985, na cidade do Rio de Janeiro, os jardins-de-infância foram confundidos com as salas de asilo francesas e entendidos como um início de escolaridade precoce. De acordo com Paschoal e Machado (2009), essas salas, desde os primeiros textos oficiais, foram concebidas para proporcionar cuidados e educação moral e intelectual para as

crianças. Segundo as autoras, o objetivo dessas instituições era, a princípio, retirar as crianças da rua, especialmente, as que estavam expostas a situações de risco, para depois, lhes proporcionar o desenvolvimento dos bons costumes e da inteligência.

É nesse momento que aparecem algumas posições históricas frente à Educação Infantil que se arrastam até hoje: o assistencialismo e a educação compensatória às camadas mais pobre da sociedade. Nesse sentido, planejar um ambiente que possibilitasse a educação dessas crianças era considerado um objetivo muito difícil e complexo (OLIVEIRA, 2002).

O quadro das instituições destinadas à primeira infância, na segunda metade do século XIX, era formado pela creche e pelo jardim-de-infância, ao lado de outras modalidades de educação, que foram adotadas como modelo em inúmeros países. No Brasil, a creche foi criada, exclusivamente, com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais, criadas em países europeus e norte-americanos, cujos objetivos eram de caráter, essencialmente, pedagógico (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

De acordo com Oliveira (2002), nessa época, como grande parte da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas que surgiram tiveram que admitir uma grande parcela de mulheres para o trabalho. Infelizmente, o problema do cuidado dos filhos, enquanto as mulheres trabalhavam, não foi considerado pelas indústrias que se estabeleciam, o que levou as mães operárias a improvisarem soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou com o auxílio de outras mulheres, que se colocavam à disposição para cuidar de crianças em troca de dinheiro. Segundo Paschoal e Machado (2009,p.80),

[...] o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Essas mulheres ficaram conhecidas como “criadeiras” e foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças que por elas eram atendidas. Tal fato era explicado, na época, como consequência da precariedade das condições materiais e higiênicas, mas

“acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família” (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

O trabalho da mulher no setor operário decresceu com a vinda dos imigrantes que chegavam ao país, via de regra, jovens do sexo masculino e, imediatamente, produtivos. Não demorou muito para que esses jovens imigrantes protestassem contra as condições precárias de trabalho e procurassem os sindicatos em busca de seus direitos. Dentre as reivindicações por parte do movimento operário, estava a existência de estabelecimentos para a guarda e atendimento das crianças enquanto as mães trabalhavam (OLIVEIRA, 2002).

Os sindicatos eram combatidos, fortemente, pelas associações patronais que estavam sendo instituídas nos setores industriais e comerciais. Parte dos empresários, todavia, foi transformando sua política de repressão direta ao sindicato e passou a oferecer certos benefícios sociais, “como forma de enfraquecer os movimentos operários, arrefecer suas oposições e controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica” (OLIVEIRA, 2002, p.96). Assim, para atrair a força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários.

Kuhlmann Júnior (2004) salienta que a proposição da criação de creches anexas às indústrias acontecia, com frequência, nos congressos que abordavam a necessidade de assistência à infância. Assim, foram surgindo diversas creches filiadas a indústrias, como a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado e da Companhia de Tecidos Aliança, ambas situadas no Rio de Janeiro. As creches e diversas outras instituições sociais, que eram de propriedade da indústria, foram utilizadas por elas como ajuste das relações de trabalho. O fato de os filhos de mães operárias serem atendidos em estabelecimentos montados pelas fábricas passou a ser reconhecido, por alguns empresários, como algo vantajoso, já que ocasionava aumento da produção por parte das mães. Em contrapartida, o próprio movimento operário exaltava um ideal de mulher voltada para o cuidado do lar, o que contribuía para que as creches criadas, que existiam em um pequeno número, continuassem a ser vistas como medidas paliativas.

Após inúmeras reivindicações do movimento operário, dirigidas, inicialmente, aos donos de fábricas, a tarefa de cuidar das crianças pequenas, enquanto a mãe trabalhava, foi sendo, com o tempo, direcionada para o Estado, que foi pressionado a criar creches, escolas maternais e parques infantis

(OLIVEIRA, 2002). Kuhlmann Júnior (2004) salienta que a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social, e não do sistema de educação, ocasionou a ausência desse tema nas pesquisas de cunho educacional e nos cursos de pedagogia, desvinculando, ainda mais, as instituições infantis da área educacional.

Após algumas regulamentações de caráter político, destinadas ao atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e em jardins-de-infância, na década de 1970, as creches iniciaram seu processo mais recente de expansão, o que trouxe à tona seu papel assistencialista e discriminatório. Sobre esse caráter compensatório das instituições infantis, Kuhlmann Júnior (2004) assinala que:

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 182).

Vale ressaltar que, no processo histórico de consolidação das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi se constituindo como uma proposta educacional específica para esse setor social, visando à submissão das famílias e das crianças das classes populares. Nessa acepção, a educação não seria, necessariamente, sinônimo de emancipação.

Para o autor, a pedagogia dessas instituições educacionais estava intimamente relacionada à pedagogia da submissão, isto é, configurava-se como uma educação assistencialista, marcada pela arrogância, que humilha para, em seguida, oferecer o atendimento como uma dádiva, ou até mesmo, como um “favor”, aos poucos selecionados para recebê-lo. Uma educação que parte de uma visão preconceituosa de pobreza e que, por intermédio de uma assistência/educação de baixa qualidade, busca preparar os atendidos para permanecerem no lugar social para o qual estariam predestinados (KUHLMANN JÚNIOR, 2004).

Kuhlmann Júnior (2004) assinala que a educação assistencialista foi pensada no sentido de entrever uma prática intencional. A primeira característica da

educação assistencialista refere-se à virtude pedagógica atribuída ao ato de acolher a criança em estado de vulnerabilidade social. Já o segundo aspecto dessa proposta de educação, é que a baixa qualidade faz parte de seus objetos últimos: buscava-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que, com maior probabilidade, lhes seria destinado. Essas crianças não deveriam receber a mesma educação das outras, pois isso poderia levá-las a pensar mais sobre sua realidade e a não se sentirem sob estado de resignação em sua condição social. Assim, essa forma de educação se voltava mais para a moralidade do que a intelectualidade.

Consideramos que, até meados dos anos de 1970, a legislação pouco fez para garantir a oferta desse nível de ensino. Já na década de 1980, diversos setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, população civil, comunidade acadêmica, entre outros, juntaram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde seu nascimento. Paschoal e Machado (2009) constatam que, sob o ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que à criança fosse assegurado o direito à educação.

Somente com a Carta Constitucional de 1988 esse direito foi reconhecido efetivamente. A partir daí, o olhar do Estado para o setor da Educação Infantil, no Brasil, tornou-se mais intenso, enfatizando a educação da infância como um direito de toda criança brasileira.

#### 3.4 O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL? COM A PALAVRA, OS DOCUMENTOS LEGAIS

É importante salientar que, a partir da última metade do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos em documentos oficiais, os direitos da criança. Com a promulgação da Constituição Federal e com o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se, pela primeira vez na história do Brasil, a ter, em lei, os direitos destinados à infância. Segundo Bittar, Silva e Motta (2003), com relação à política de Educação Infantil, foi somente com a Constituição Federal Brasileira de 1988 que a criança de zero a seis anos foi concebida como um sujeito de direitos. Essa conquista foi garantida em Lei, após muita luta dos movimentos sociais organizados.

De acordo com Leite Filho (2001), a Constituição de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança em nosso país, pois no artigo 208, inciso IV, estabelece que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 2016, cap. VII)

Como a Educação Infantil é dever do Estado, ela passa, pela primeira vez, a ser um direito da criança e uma opção da família. No artigo 227, a Constituição trata a criança e o adolescente como uma prioridade nacional:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016, cap.VII).

Essa Constituição trouxe uma grandiosa contribuição, ou seja, a garantia dos direitos dos brasileiros. Por ser resultado de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para o democrático, esse conjunto de leis trouxe importantes avanços em diversas áreas da vida em sociedade, entre elas, a Educação Infantil (LEITE FILHO,2001).

No ano de 1990, foi aprovada a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal e inseriu as crianças no mundo dos direitos: o mundo dos Direitos Humanos. Desse modo, essa lei reconheceu as crianças como seres humanos em desenvolvimento, não mais em oposição aos adultos, garantindo-lhes direitos, tal como os assegura a Constituição. De acordo com Leite Filho (2001, p.04), “esta lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão da criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos”, pois, em seu Art. 54, inciso IV, estabelece que é dever do Estado assegurar à criança: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2014, p.33).

A década de 1990, assim, foi testemunha de alguns significativos avanços: o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, conforme a Constituição de 1988, e a promulgação do ECA, que reafirmou esses direitos, “ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (BRASIL, 2006, p.09).

A partir de 1994, o Ministério da Educação movimentou uma série de encontros e seminários, com o objetivo de promover uma discussão com os gestores municipais e estaduais de educação, sobre questões referentes à definição de políticas para a Educação Infantil.

Foi nesse contexto que o MEC, então, dirigiu a elaboração de um documento de Política Nacional de Educação Infantil, que explicita os objetivos principais para: a expansão de oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos; o fortalecimento das instâncias competentes para a concepção de educação e cuidado como elementos indissociáveis das ações destinadas às crianças; e melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), tornou pública uma série de documentos que possuem um significado especial para a Educação Infantil no Brasil; documentos estes escritos de forma clara e objetiva, tendo, como interlocutor, o professor de creches e pré-escolas (LEITE FILHO, 2001). Segundo Paschoal e Brandão (2015), os documentos do Ministério da Educação, em seus textos, apresentam uma visão de criança cidadã, sujeito de direitos, principalmente, no que se refere ao direito à educação desde o nascimento.

A partir de uma análise da situação real da Educação Infantil, com dados muito incompletos, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que participa da elaboração da Política nacional de Educação Infantil e da propagação dessa Política por todo o país (LEITE FILHO, 2001).

Dentre as diretrizes apresentadas nesse documento, destacam-se:

- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.
- As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
- Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2006, p.17-18).

A Política Nacional de Educação Infantil configura-se como um avanço no que se diz respeito à função da instituição de cuidado e educação da infância. O documento concebe a criança como um sujeito social e histórico, bem como, um ser humano em desenvolvimento, que “se dá através das interações entre a criança e seu meio físico e social” (LEITE FILHO, 2001, p.7). Podemos notar, também, que as diretrizes: enfatizam a importância da parceria família-escola para a boa formação da criança; destacam o processo pedagógico como algo que possibilita enxergar a criança em sua globalidade; propõem a aquisição do conhecimento por intermédio do brincar; chamam a atenção para a metodologia do professor, que deve contribuir, significativamente, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos; e, por fim, tratam da qualificação do professor para atuar na Educação Infantil, salientando a relevância da formação continuada para um trabalho de qualidade com a criança pequena.

O documento recomenda, ainda, que, nos estabelecimentos de Educação Infantil:

- a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais;
- as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de

conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica;  
 - a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação (BRASIL, 2006, p.27).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), também constitui um documento importante, pois deu evidência à Educação Infantil, que passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Tal conquista, retirou as “crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2002, p.117). Assim, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos ganhou reconhecimento e uma dimensão mais ampla no sistema educacional: “atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2006, p. 10).

A LDB postula a Educação Infantil como uma consequência da mobilização da sociedade civil, que se articulou desde o final dos anos 1980, com o intuito de assegurar, para as crianças, uma educação de qualidade para a infância. Segundo Leite Filho (2001), embora apresente apenas três artigos que tratam da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases avança, ao reafirmar a educação para as crianças menores de 6 anos.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, II).

A LDB considera, em seu artigo 29, que a Educação Infantil tem por objetivo último o desenvolvimento pleno da criança e, para que isso aconteça, a lei assegura que:

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, II).

É relevante assinalar que a LDB, em consonância com a concepção de infância explorada nos documentos anteriores, determina que a avaliação, nessa etapa de educação, não tem como objetivo a promoção para o Ensino Fundamental. O artigo também exclui a noção de Educação Infantil preparatória e dá ênfase à formação mínima, em nível médio, para os profissionais atuarem nesse nível de ensino:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL,1996, VI).

Frente ao novo contexto mundial de globalização da economia e de expansão tecnológica da informação, surgido no final do século XX, a LDB amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a Educação Infantil e os ensinos Fundamental e Médio, e o conceito de educação, “vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social” (OLIVEIRA, 2002, p. 117). Além disso, aprimora a responsabilidade das unidades escolares (incluindo creches e pré-escolas) e estabelece que os sistemas de ensino assegurem graus cada vez mais elevados de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A lei também apresenta princípios de valorização dos profissionais da educação e critérios para a utilização de verbas educacionais.

Para Oliveira (2002), a Lei de Diretrizes e Bases atribui flexibilidade ao funcionamento das creches e pré-escolas, permitindo diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Assim, novas concepções acerca do desenvolvimento cognitivo e da linguagem transformaram o modo como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Surgem, então, o Referencial Curricular Nacional, formulado pelo MEC, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, disponibilizado em 1998 (BRASIL,1998), compreende três volumes, e, de certo modo, dá continuidade à política do governo brasileiro, no sentido de: traçar parâmetros curriculares, em nível nacional, para as diferentes modalidades de ensino no país. Conforme Leite

Filho (2001), o RCNEI não possui valor legal, constituindo-se apenas como um conjunto de sugestões para professores e gestores de creches e pré-escolas.

É mister ressaltar que o RCNEI (BRASIL,1998) apresenta um discurso baseado em postulados construtivistas da educação, disseminados pelo psicólogo Jean Piaget, que considera que a aprendizagem se dá de forma espontânea, em uma crença pautada na concepção de que a criança deve se desenvolver para aprender, diferentemente das premissas da teoria Histórico-Cultural. De acordo com Martins e Marsiglia (2015), o Construtivismo considera que a criança aprende ao interagir com o meio em que vive e que sua inteligência é resultado das atividades que realiza a partir de seus próprios interesses e necessidades.

Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998) configura-se como um documento que possui um ecletismo de concepções teóricas acerca da infância, munindo-se de discursos da Teoria da Aprendizagem Significativa, da Teoria Construtivista e da Histórico-Cultural.

Com a disseminação do Referencial Curricular para a Educação Infantil, a conselheira do Conselho Nacional de Educação, professora Regina Alcântara de Assis, aprovou o Parecer 022/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2010), que, atualmente, superam as orientações expostas pelo RCNEI. As DCNEIS, além de orientarem as propostas curriculares e os projetos curriculares, estabelecem “paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (LEITE FILHO, 2001, p.14). O relatório da conselheira confirma ser indispensável que os professores, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, se orientem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O documento considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que deve ser ofertada em creches e pré-escolas que se caracterizam como espaços institucionais - não domésticos, e que se consolidam como estabelecimentos de caráter educacional, públicos ou privados, imbuídos de cuidar e educar crianças entre 0 e 5 anos de idade, no período diurno. Esse nível de educação, que pode ser oferecido em período integral ou parcial, deve ser regulado e supervisionado por órgãos competentes do sistema de ensino. “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010) concebem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p, 12).

Nesta acepção, o documento ainda traz uma abordagem histórica da Educação Infantil, explicitando que esta vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças, em espaços coletivos, e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Além disso, segundo o documento, as discussões sobre como orientar o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, de forma a garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento, estão se tornando, cada vez mais, prioritárias, na área educacional. Vale ressaltar que, em se tratando de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o documento não prevê essa etapa de ensino como antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Sobre os princípios filosóficos das propostas pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEIS (2010) assinalam que devem estar pautados sob três aspectos:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 9 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. 9 Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

De acordo com Chaves e Franco (2016), a Educação Infantil encontra-se em um momento histórico, fundamental, de reconhecimento, fruto de diversas lutas da sociedade civil organizada, em fóruns, movimentos de trabalhadores e dos profissionais da educação, para a garantia desse direito. Como a Educação Infantil é uma instância que potencializa a interação da criança com o meio, ao promover seu desenvolvimento integral, é essencial que o trabalho docente

com as crianças pequenas seja exercido por profissionais da educação com formação específica, pois só dessa forma será possível um trabalho educacional capaz de promover o pleno desenvolvimento da criança. Assim, o Parecer 22/2009 (BRASIL,2009), do Conselho Nacional de Educação, exige uma formação de qualidade ao professor, em nível de magistério superior ou médio, refutando as funções de caráter meramente assistencialistas dos estabelecimentos de Educação Infantil no Brasil.

Desse modo, assistimos inegáveis ganhos em termos de legislação no que se refere à educação da criança em espaços coletivos, porém, na contramão desses avanços, a Emenda Constitucional nº 59/2009, expõe, no artigo 208, inciso I:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

A Emenda Constitucional tornou o ensino obrigatório de quatro a dezessete anos, que deveria ser implementada até o ano de 2016, excluindo a faixa etária de zero a três anos de idade. Para legitimar essa determinação, a Lei nº12.796, de 2013, alterou o art. 4, inciso I da LDB de 1996, e estabeleceu que a Educação básica, obrigatória e gratuita, no Brasil, se inicia a partir dos quatro anos, na forma de Pré-escola, e se estende aos dezessete anos de idade, como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta lei mostra, justamente, o descaso com a educação da criança de 0 a 3 anos, uma vez que não oferece atenção a esse nível de ensino.

Entretanto, consideramos essencialmente importante uma educação voltada à criança pequena, pois esta é dotada de ricas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, conforme defende a Teoria Histórico-Cultural. A lei, ao preterir o ensino da criança de 0 a 3 anos, fragiliza o pensamento acerca das potencialidades do bebê, oferecendo uma compreensão de que a criança só terá capacidade de aprender e se desenvolver a partir da pré-escola.

Ao defendermos o ensino como elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, consideramos que este é indissociável das práticas de educação e cuidado nas escolas da infância, pois almejamos uma Educação Infantil que consiga realizar essa integração. Os

documentos legais, apresentados anteriormente, enfatizam o cuidado e a educação como eixos importantes na rotina das crianças, entretanto, nada explicitam acerca do ensino. De acordo com Martins (2012), o atendimento em escolas da infância pouco avançaram além dos cuidados básicos de alimentação, higiene, segurança, entre outros. Embora os autores da Teoria Histórico-Cultural não enfatizem, em seus estudos, a dialética entre ensino, cuidado e educação, acreditamos que estes fatores configuram-se como elementos valiosos para a humanização do indivíduo.

A criança pequena, na maioria das vezes, passa a maior parte do dia na escola, o que requer, dos professores, certa organização do tempo, de modo que as especificidades físicas e mentais de cada faixa etária sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Cumpre ressaltar que, embora a rotina e a organização dos espaços da escola da infância não sejam nosso objeto de estudo, acreditamos que são elementos importantes que possibilitam a qualidade do ensino nas instâncias escolares, pois se configuram como princípios para a organização do ensino (PASQUALINI, 2010).

Para Barbosa (2006), a rotina diária é uma categoria pedagógica, e a partir dela, os professores podem desenvolver o trabalho nas instituições de Educação Infantil, pois, prática educativa das escolas da infância, sempre está presente uma rotina de trabalho: horário de entrada e saída das crianças, hora da atividade pedagógica, hora da brincadeira, hora do banho, da alimentação e do sono. De acordo com Pasqualini (2010), organizar as atividades que a criança irá realizar na escola contribui para que ela reproduza, em suas ações, os traços fundamentais da atividade humana incorporada nos objetos, o que propicia o desenvolvimento de suas funções psíquicas e motoras, bem como, a formação de novas faculdades e capacidades.

Dessa forma, a rotina e a organização dos espaços de aprendizagem constituem aspectos relevantes para as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. Os ambientes necessitam ser planejados de modo intencional pelos professores, para que sejam, ao mesmo tempo, aconchegantes e desafiadores e permitam a apropriação dos signos e dos instrumentos culturais, o que contribuirá para o processo de humanização.

Defendemos, dessa maneira, que, por trás do “bom ensino”, é fundamental uma organização intencional de todo o trabalho pedagógico, desde a rotina até a organização de cada espaço em que a criança irá passar a maior parte

do tempo. Esses são aspectos que possibilitam o desenvolvimento infantil, pois a qualidade do ensino demanda professores capazes de organizar toda a prática educativa de modo intencional, desde os cuidados básicos até o desenvolvimento da sequência lógica do conteúdo, tendo em vista o funcionamento psíquico e comportamental do período de desenvolvimento das crianças (PASQUALINI, 2010).

O ensino que oferecemos para as crianças, a partir da perspectiva marxista, implica em promover o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, geradas historicamente, pelo gênero humano. O Materialismo Histórico-Dialético, ao tratar o desenvolvimento unilateral da personalidade humana, refere-se à:

[...] plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões. Como princípio educativo, portanto, o desenvolvimento unilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de suas funções afetivo-cognitivas, incluindo as sensações, percepção, atenção e memória, pensamento, imaginação, sentimentos, bem como de sua sociabilidade. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir o acesso da criança à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seus processos psíquicos (PASQUALINI, 2010, p.195).

Acreditamos que o desenvolvimento do ser tem início a partir do útero materno. É nessa fase que os caracteres biológicos tomam formas definidas, os quais serão o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito da sociedade humana. Com o intuito de compreender como se dá o processo de humanização da criança, abordamos, no próximo item, as principais potencialidades a serem conquistadas pelos bebês desde sua concepção.

### 3. 5 PRIMEIRA INFÂNCIA: FASE INICIAL DA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Resgatar o desenvolvimento do bebê, desde a fase intrauterina, torna-se necessário para a compreensão dos mecanismos que envolvem as conquistas do ser em seus primeiros dias, meses e anos de vida. Sua constituição como espécie humana tem início no momento da fecundação. Com o passar dos meses, os caracteres, tipicamente, humanos do bebê são construídos, oferecendo todo aporte biológico necessário ao seu desenvolvimento como homem. É esse aporte que possibilitará à criança desenvolver-se no mundo humano: o mundo da

cultura. É por intermédio da relação que estabelece com outros seres da mesma espécie que o bebê desenvolve sua humanidade.

A vida uterina é o período em que se formam as pré-condições para o desenvolvimento de sistemas funcionais complexos, assim, é dentro do útero materno que criança inicia seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação de seu psiquismo. Desde o início da formação do sistema orgânico, o bebê está submetido às condições sociais da gestante, “expressão do movimento dialético entre organismo e cultura ou entre o feto e as condições de vida da mãe” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 94).

O sistema nervoso e o sistema circulatório são formados, primeiramente, no período embrionário. Conforme salientam Cheroglu e Magalhães (2016), com três semanas de vida intrauterina, o feto já apresenta sinais de batimentos cardíacos e, com oito semanas, já é possível notar a atividade reflexa do embrião.

O desenvolvimento do sistema neurológico possibilita que o feto comece a reagir, de forma gradual, aos sons e barulhos ao seu redor. “Entre os principais sons presentes desde o início da gestação está o ritmo cardíaco da mãe” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.95). Com efeito, a partir de vinte e quatro semanas, as reações aos barulhos exteriores tornam-se frequentes.

Essa reação aos sons externos possibilita que o bebê escute o que está sendo dito ao seu redor. Assim, sua atividade nervosa é reflexa, isto é, ele reage aos sons, mas não compreende o significado das palavras que estão sendo pronunciadas. Com a formação dos sistemas nervoso e circulatório, as reações aos estímulos são cada vez mais intensificadas e, conforme Vicentini, Stefanini e Vicentini (2012), o aparato biológico em desenvolvimento, no indivíduo, sujeita-se às condições sociais em que se processa. Em vista disso, o início da vida humana acontece de forma reflexa aos estímulos, todavia, ao nascer, o organismo passa a agir e orientar-se pelo meio social que o circunda (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

A criança nasce sob total dependência das pessoas com quem está diretamente em contato, desse modo, deve contar com os cuidados da mãe, já que constitui um ser biologicamente dependente do outro. Leontiev (1978) enfatiza que, nesse período da vida, o mundo dos homens que rodeia a criança está dividido em dois círculos: o primeiro compreende os adultos mais próximos, o pai, a mãe ou

aqueles que ocupam estas posições e desenvolvem as primeiras relações com a criança, as quais determinarão suas relações com o resto do mundo; o segundo círculo, mais amplo, é constituído pelas outras pessoas, cujas relações “são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo,” que é bem menor (LEONTIEV, 1978, p.268). Nesse sentido, as relações que a criança estabelece com seus cuidadores mais próximos são, essencialmente, valiosas para o seu desenvolvimento no mundo humano.

Cumpramos sublinhar que, desde a vida intrauterina, o bebê está em um progressivo desenvolvimento e, a partir dos estímulos externos que recebe, ele se torna um ser de caráter social e cultural. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as principais características do psiquismo infantil, desde o momento em que se processa seu desenvolvimento no ventre da mãe até os três anos de idade - fase que Vygotsky dominou de primeira infância.

Para compreender o desenvolvimento da criança pequena, é preciso tomar, como eixo de raciocínio, a unidade dialeticamente contraditória entre natureza e cultura. Cheroglu e Magalhães (2016) apontam que essa unidade contraditória possibilita a compreensão do desenvolvimento humano para além de teorias naturalistas, infelizmente, ainda presentes na ciência atual. Embasamos esses estudos, fundamentalmente, em Vigotsky, Leontiev e Elkonin, que concebem a formação da humanidade como resultado do entrelaçamento dos aspectos social e cultural, historicamente produzidos, tendo este último função central nessa formação. “Esse entrelaçamento se expressa por meio de um processo ativo, que resulta na unidade natureza-cultura, transformando, em essência, as condições externas e intensas do desenvolvimento social de cada ser humano” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.93).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do bebê sofre influência direta das condições de vida da mãe/gestante. É já a partir da vida uterina, então, que se inicia a formação de pré-condições para a configuração de sistemas funcionais complexos, ou seja, é no útero da mãe que a criança começa seu “desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, das condições para a formação do seu psiquismo” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 94). Nesse momento, o sistema orgânico está sendo formado e, desde o início de seu funcionamento, está submetido às condições sociais em que a gestante vive, como

expressão do movimento dialético entre organismo e cultura ou entre o feto e as condições de vida da mãe.

Vicentini, Stefanini e Vicentini (2012) apontam que os sistemas nervoso e circulatório são os primeiros a tomar forma no período embrionário. Aproximadamente, em embriões com 3 semanas de vida intrauterina, podemos identificar os batimentos cardíacos, e com 8 semanas, atividade reflexa. Por isso, em decorrência da formação do sistema nervoso e da atividade reflexa, o bebê passa a reagir ao toque na barriga da mãe e, vagarosamente, vai apresentando atividade muscular de modo involuntário, a qual se configura como característica marcante da vida uterina.

O desenvolvimento do sistema neurológico possibilita que o bebê, além de sentir o toque na barriga da mãe, comece a reagir, gradativamente, a sons e barulhos ao seu redor. Nesta fase em que o feto começa a reagir aos sons externos, apesar de escutar o que está sendo dito ao seu redor, sua atividade nervosa é reflexa, pois ele reage aos sons, mas não compreende, de forma alguma, seus significados. Desse modo, cabe a reflexão sobre a qualidade dos sons que a gestante emite, pois estes podem alterar o ritmo cardíaco dela e também do bebê (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Com a formação dos sistemas nervoso e circulatório, as reações aos estímulos sensoriais vão ficando cada vez mais intensas. Para Vicentini, Stefanini e Vicentini (2012), os mecanismos biológicos configuram-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, submetidos às condições sociais. Desse modo, segundo os autores, as condições postas ao feto são determinadas pelas condições de vida da gestante, pois:

[...] em princípio, a vida humana atende, simplesmente, às leis da atividade reflexa aos estímulos. Entretanto, muito rapidamente, a existência do organismo passa a orientar-se por sua íntima relação com o mundo circundante; ou seja. As conexões nervosas se produzem não na unilateralidade das excitações naturais internas, mas sim, nas vinculações objetivas entre o organismo e as condições que lhe conferem as possibilidades para existir (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2016, p. 130).

Avaliamos, que o bebê em formação sofre estímulos externos, que constituem fatores determinantes de processo de desenvolvimento, ainda na vida uterina. Assim, reafirmamos a conexão do feto com a gestante e o “vínculo do

recém-nascido com o adulto cuidador, o qual proporcionará condições objetivas de existência ao bebê” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.96). A proteção e a segurança oferecidas pelo útero da mãe ao bebê, no momento de seu nascimento serão substituídas pelo desenvolvimento em um ambiente social. Essa fase marca um período de transição da vida uterina para o período pós-natal.

O primeiro ano de vida da criança é marcado por dois momentos fundamentais: o primeiro diz respeito à total incapacidade biológica do bebê para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Assim, são os adultos que cuidam do bebê e apresentam a ele o mundo no qual irá viver. É nesse movimento complexo que o adulto torna-se responsável pela formação de hábitos nas crianças. Por exemplo, é pela mediação do adulto que o próprio paladar da criança é formado, ou seja, por meio dos alimentos oferecidos a ela, que “está totalmente aberta ao mundo e seus sabores, cheiros, barulhos e é o adulto que desvela este universo confuso para ela” (ARCE; SILVA, 2009, p.165).

O segundo momento fundamental diz respeito ao estabelecimento da comunicação social, em forma de linguagem. Para Arce e Silva (2009), a maneira como a vida do bebê é organizada força-o a estabelecer uma forma de comunicação com o adulto, porém, sem palavras, na maioria das vezes silenciosa, uma comunicação totalmente particular. Aos poucos, a criança aprenderá, com o adulto, a fala e todas as formas de comunicação verbal e não verbal, utilizadas no grupo social ao qual pertence. Os adultos que cuidam dos bebês e os educam são os “parteiros de sua vida social, iniciam o seu processo de inserção no que chamamos de humanidade, síntese de nossos milhões de anos de existência sobre a terra (ARCE; SILVA, 2009, p.165).

Assim, de uma existência vegetativa no útero materno, a criança passa, de uma hora para outra, para condições totalmente diferentes, adentrando em um ambiente aéreo, repleto de infinitos estímulos, transubstanciando-se de ser desamparado em um sujeito racional. Sob novas condições, a vida da criança é garantida por mecanismos inatos. Ela nasce com um sistema nervoso formado de maneira a se adaptar às novas condições, então, externas. Logo após o nascimento, os reflexos entram em ação, de forma a assegurar o funcionamento dos principais sistemas do organismo, como a circulação do sangue e a respiração (MUKHINA, 1996).

Cumprir notar que o recém-nascido, nos primeiros dias de vida, ao receber um forte estímulo na pele, como uma picada de agulha, por exemplo, reage com um repentino estremeamento de proteção; ao perceber um objeto diante de seus olhos, fecha as pálpebras; a um brusco aumento da intensidade da luz, a pupila se reduz. Essas reações são reflexos protetores, cuja função é eliminar ou reduzir os efeitos de um estímulo externo.

Além disso, a criança ainda apresenta outras reações inatas, como o reflexo de sucção, ao chupar um objeto introduzido em sua boca; o reflexo de preensão, no momento em que, ao ser tocada na palma da mão, tenta agarrar; e o reflexo de impulso, ao ser tocada na sola do pé. Tais reflexos não condicionados se manifestam, imediatamente, nos dias posteriores ao nascimento. Passados quarenta e cinco dias após o nascimento, Martins (2012) evidencia que já existem mudanças na dinâmica de funcionamento do bebê, isto é, há maior diferença entre o sono e a vigília, diminuição dos movimentos reflexos arcaicos, advindos do desenvolvimento filogenético. Mukhina (1996), a respeito dos reflexos arcaicos (ou atávicos), pondera que estes são herdados dos nossos antepassados animais. Fazem parte desse tipo de reflexo: a preensão e o arrastar-se, que acabam por desaparecer posteriormente.

Convém ressaltar que todos esses reflexos são insuficientes para que o recém-nascido se adapte às novas condições de vida. Ao nascer, o bebê é o ser mais indefeso de todos os seres vivos: ele não poderia sobreviver sem os cuidados e a supervisão de um adulto. Apenas o cuidado dos adultos substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação no momento do nascimento, pois, segundo Vygotsky (2017), o recém-nascido necessita de toda a forma de comportamento especificamente social.

Em se tratando da dinâmica geral do desenvolvimento da criança, Vygotsky (2017) pondera que o primeiro ano de vida do bebê é marcado por três períodos principais: o primeiro refere-se ao *período de passividade*, que se caracteriza por uma total passividade do recém-nascido frente aos aspectos sociais, tanto no que diz respeito ao seu comportamento, quanto à sua consciência, pois não há nada para demonstrar uma experiência social como tal. Dessa forma, o período marca a supremacia de condicionantes biológicos na vida do bebê. Já o período subsequente, denominado de *interesse receptivo*, caracteriza-se como o momento em que o mundo e a própria criança constituem objetos de interesse do bebê. O terceiro é denominado de *interesse ativo*, uma fase caracterizada pela manipulação

de objetos, de acordo com sua significação social; e pela busca da autonomia locomotora e das primeiras formas formas de comunicação.

Nesse sentido, Martins (2012) ressalta a necessidade de se desmistificar os primeiros meses de vida da criança como apenas uma fase biológica, em que é suficiente a satisfação de suas necessidades, também apenas biológicas, pois embora o bebê inicie “a vida sobre uma base reflexa, muito rapidamente os reflexos incondicionados cedem lugar ao reflexos condicionados e esses, às aprendizagens sociais” (MARTINS, 2012, p.101).

O aperfeiçoamento das reações aos estímulos externos, bem como, o desenvolvimento do aparelho audiovisual acontecem graças à maturação do sistema nervoso no cérebro do bebê. O cérebro do recém-nascido possui aproximadamente  $\frac{1}{4}$  do peso do cérebro de um adulto. Os dois cérebros possuem o mesmo número de células nervosas, todavia, as células das crianças não estão desenvolvidas suficientemente. Desde os primeiros dias de vida, o peso do cérebro eleva-se rapidamente; as fibras nervosas crescem, sendo envolvidas por uma camada protetora de mielina.

Em particular, desenvolvem-se, também, os setores relacionados à aquisição de impressões externas e, desse modo, é possível que “já no período do nascimento (até nos prematuros) é totalmente possível a formação dos reflexos condicionados, o que demonstra que a criança estabelece relação com mundo externo” (MUKHINA, 1996, p. 79).

De acordo com Elkonin (1969, p. 504), o desenvolvimento do bebê “possui uma significação importantíssima *na formação dos reflexos condicionados* e dos diferentes estímulos externos, que começa nos primeiros meses de vida” (grifo e tradução da autora). Segundo o autor, a posição da criança para mamar é o primeiro reflexo condicionado que aparece, pois, no momento em que a mãe toma seu bebê nos braços para lhe dar o alimento, ele começa a fazer movimentos com a cabeça em busca do peito da mãe, e faz movimentos de sucção.

Ao final do primeiro mês e início do segundo, podem se formar reflexos condicionados. Os primeiros reflexos que aparecem são os de ordem acústica, ao mesmo tempo ou, algumas vezes, um pouco mais atrasados, surgem os reflexos gesticulares, depois o visual e, posteriormente, o tátil cutâneo. Assim, com a aparição de reflexos condicionados, termina o período recém-nascido (ELKONIN,

1969). Inicia-se, então, uma nova fase, na “qual o mundo exterior desponta como um objeto” de interesse da criança (MARTINS, 2012, p.101).

O adulto, nesse sentido, possui um papel valioso no desenvolvimento do bebê: é ele quem deve oferecer à criança a ampliação das possibilidades de apresentação da realidade externa, de modo a enriquecer seu estado de vigília. Martins (2012) acentua que o adulto deve proporcionar o acesso do bebê a diversos espaços físicos, mostrar-lhe os objetos, conversar com ele. Em outras palavras, o adulto deve estar com a criança para lhe apresentar o mundo. Sobre a relação do bebê com o adulto, Vygotsky (2017) esclarece:

O adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano. Compreende-se, portanto, que a simples aproximação ou afastamento do adulto signifique para a criança uma mudança brusca e radical da situação em que se encontra. Recorrendo a uma expressão figurativa cabe dizer que a simples aproximação ou afastamento do adulto influi positiva ou negativamente na atividade da criança. Quando falta o adulto, o bebê se sente indefeso. Paralisa-se sua atividade frente ao mundo exterior ou, em todo caso, se limita e restringe em elevado grau. [...] A atividade da criança na presença do adulto se realiza sempre através dele. Por esse motivo, a outra pessoa é para ele o centro psicológico de toda a situação. O sentido de cada situação está determinado para o bebê por esse centro principalmente, isto é, por seu conteúdo social ou, melhor dizendo, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VYGOTSKY, 2017, p. 22).

Dessa forma, a atuação do adulto que cuida da criança é indispensável para o seu desenvolvimento. De acordo com Martins (2012), as necessidades próprias dos bebês, encontradas em todos esses períodos, são satisfeitas, de forma completa, por intermédio dos adultos que cuidam dele. Em decorrência disso, já nos primeiros meses de vida, a criança externaliza reações de orientação. Como consequência da satisfação das necessidades da criança pelo adulto, esses primeiros meses de vida se desenvolvem por meio de reflexos condicionados ligados aos adultos. “Ao final do segundo mês aparece a primeira forma específica de reação ao adulto que a cuida” (ELKONIN, 1969, p.504-505, tradução nossa).

Para compreender melhor essa afirmação, podemos elucidar que, quando surge um adulto em frente a um bebê e este ouve sua voz, ele fixa seu olhar no adulto, dá um sorriso e faz movimentos rápidos e intensos: mexe os bracinhos e

encolhe as perninhas. Esta primeira reação emocional positiva da criança é denominada *complexo de animação*. Segundo Mukhina (1996), esse anseio de comunicação com o adulto se transforma na primeira necessidade social da criança.

Elkonin (1969) assinala que a criança reage ao complexo de animação, especificamente, frente ao adulto que cuida dele. Nenhuma outra pessoa, nem os objetos que a rodeiam são capazes de possibilitar tal reação. Dessa forma, quando a relação com o adulto é diminuta, o complexo de animação aparece tardiamente, causando um atraso na formação de novas conexões temporais. Assim, é o surgimento do complexo de animação que evidencia o limite entre o período do nascimento e o do primeiro ano de vida do bebê (MUKHINA, 1995). No curso do primeiro ano de vida da criança, de acordo com Elkonin (1969), diminui, paulatinamente, a significação dos reflexos não condicionados de alimentação e defesa, e aumenta a impotência da formação de conexões temporais e de reflexos de orientação.

O autor evidencia que o desenvolvimento das mãos do bebê inicia-se no quarto mês, com a palpação de suas próprias mãos e, logo depois, de mantas e cobertores. Aos cinco meses, a palpação, acompanhada de observação visual simultânea, une-se à ação de dirigir as mãos para um objeto visualmente fixado, possibilitando que o bebê pegue objetos.

Este movimento tem uma significação extraordinariamente importante para o desenvolvimento da criança. No ato de pegar se formam os elementos fundamentais das coordenações motoras visuais. *Pegar* é a primeira ação dirigida da criança e é origem de diferentes manipulações com os objetos (ELKONIN, 1969. p. 506, grifo e tradução da autora).

O desenvolvimento dessas coordenações visiomotoras contribui significativamente, para que o bebê comece a manipular objetos, e, aos seis meses, já consiga passar da posição reclinado para a posição sentado. Assim, ao estar sentado, a esfera de percepções visuais coincide com a esfera dos movimentos com as mãos. Isso possibilita que os olhos controlem os movimentos que as mãos fazem os com os objetos. No segundo semestre do primeiro ano de vida, o desenvolvimento das mãos torna-se muito intensivo. A princípio, a criança apalpa com suas mãos o objeto, em seguida, agita-o, bate-o contra algo e o passa de uma mão a outra. Aos poucos, esses movimentos se unem uns aos outros e formam uma

cadeia de repetidas ações variadas com os objetos. Esses movimentos repetidos com as mãos propiciam uma análise dos objetos, o que se configura como uma reação de orientação investigadora do novo.

No processo de atuar com os objetos (e ao mesmo tempo de olhá-los, escutá-los e apalpá-los) se estabelecem conexões entre suas diferentes qualidades (por exemplo entre a cor, a forma e o som que produzem) que constituem a base para que se forme *a imagem total do objeto* (ELKONIN, 1969.p.506, grifo e tradução da autora).

A partir disso, o desenvolvimento do movimento das mãos propicia a formação paulatina de ações simultâneas com as mãos e depois com os objetos. Mukhina (1996) evidencia que, antes de manipular um objeto novo, a criança o analisa, apalpando sua superfície, vira-o para todos os lados, mas, nesse momento, já não o faz de forma mecânica, pois tenta investigar para que serve tal objeto. Um fato interessante é que a criança não tem noção da existência permanente: o objeto que desaparece do campo visual de um bebê que tenha entre 6 e 7 meses, simplesmente deixa de existir para ele, e, desse modo, ele não o procura. Posteriormente (aos 9-10 meses), a criança inicia a procura dos objetos desaparecidos, pois já entende que estes não deixaram de existir, apenas estão em outro lugar.

Outra característica marcante do primeiro ano de vida do bebê é o progressivo aumento da atividade do córtex cerebral, que se faz acompanhado por relações mais complexas entre a criança e o meio em que ela vive. Nos momentos iniciais de sua vida extrauterina, é inexistente a diferenciação entre as funções psíquicas: sensação, percepção, memória, atenção, dentre outras. Estes processos trabalham interligados e, assim, somente sob condições de educação, ou seja, por intermédio de estímulos advindos do ambiente, conquistam um funcionamento mais autônomo e complexo (MARTINS, 2012).

Assim, como o início da vida humana é marcado pela incompletude, o recém-nascido é dotado de um aparato sensorial “que lhe permite sentir a maior parte dos cheiros, distinguir entre os sabores doce, salgado e amargo” (MARTINS, 2012, p.104). Além disso, possui uma ótima acuidade tátil e auditiva: o bebê é um excelente ouvinte e, na maioria das vezes, pouco se fala com ele. Em contrapartida, o sentido da visão ainda é pouco desenvolvido, mas se aperfeiçoa rapidamente, nos

primeiros meses de vida. É dessa forma que “o mundo, ou a cultura historicamente constituída, adentra a vida do indivíduo pelas vias sensitivas e formará, dia após dia, o seu psiquismo” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.98).

No decurso do primeiro ano de vida, o bebê desenvolve capacidades psicofísicas necessárias para iniciar a primeira atividade guia de seu desenvolvimento. Facci (2004) assinala que os estágios de desenvolvimento da criança caracterizam-se por uma atividade principal, que desempenha papel fundamental no relacionamento da criança com a realidade. A criança, por meio das atividades principais, relaciona-se com o mundo e, em cada estágio do desenvolvimento, surgem necessidades específicas em seu psiquismo. Dentre os principais estágios do desenvolvimento estão: comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

A primeira atividade guia do bebê é a comunicação emocional direta. Essa atividade tem início nas primeiras semanas de vida e vai até um ano, constituindo o alicerce para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. O relacionamento da criança com o meio ocorre por um processo de assimilação das tarefas, dos motivos da atividade humana e das normas de relação que as pessoas estabelecem umas com as outras. A criança, “utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro [...] para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social” (FACCI, 2004, p. 67).

Ao nascer, o bebê não possui as capacidades necessárias para participar da atividade comunicativa. Com base em sua capacidade perceptiva, o mundo não possui forma definida, pois a percepção de objetos e sujeitos com características diferentes entre si é uma particularidade a ser formada culturalmente. Vygotsky (2017) acredita que, no primeiro mês de vida da criança, não existe nada para ela, pois todos os estímulos advindos do ambiente configuram-se como um estado exclusivamente subjetivo. Formada pelos processos sensoriais e motores, a percepção do recém-nascido está relacionada aos seus estados emocionais, e a sensação exerce um papel fundamental.

Na estrutura geral formada pelos processos de sensação, motricidade e percepção, o afeto desponta como elemento

fundamental às reações do bebê, o que determina aclarar o significado do afeto nesse contexto formativo. O afeto diz respeito às ações produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, nesse período, produzirão sensações agradáveis e/ou desagradáveis, de 'bem-estar' e/ou 'mal-estar'. Sua percepção, emocionalmente matizada, produz-se sobre a base dessas sensações que, contudo, carecem de significados simbólicos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.100).

Dessa forma, graças à sua percepção, o bebê percebe e se afeta com a característica expressiva do adulto que se relaciona com ele. Desse modo, é preciso ter cuidado em relação às expressões afetivas dirigidas aos bebês, pois são estas que promovem suas primeiras reações emocionais. O afeto se faz presente em todas as fases do desenvolvimento, transformando-se de acordo com as alterações dos processos psíquicos. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Convém ressaltar, novamente, que o bebê possui total dependência do adulto para sua sobrevivência e adaptação à realidade em que está inserido, ou seja, é totalmente indefeso. Para Davidov (1988), essa situação social de impotência do bebê faz com que dependa dos adultos para entrar em contato com os objetos do mundo circundante e para assimilar os procedimentos pelos quais os adultos se orientam na realidade e os meios de sua atividade.

Estabelecer a colaboração e a comunicação com os adultos como mediadores das relações com o mundo circundante: há aqui a tarefa objetiva que a vida expõe nos primeiros meses de sua existência (DAVIDOV, 1988, p. 77, tradução da autora).

Nessas circunstâncias, o bebê não possui o principal meio de comunicação com o adulto: a linguagem. Suas primeiras expressões (gritos, movimentos, caretas) abrangem todo seu corpo e indicam sensação de conforto ou desconforto, e os adultos atendem suas reações primárias. É nesse momento que a atividade antecipadora do adulto é substancial para que a criança ingresse na atividade comunicativa. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016, p. 102), “ são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada para ambos.”

É na fase da comunicação emocional direta que o contato do bebê com as coisas do mundo acontece por intermédio do adulto, como, por exemplo: o surgimento e a retirada de um objeto no espaço, a locomoção da criança em um

ambiente e sua alimentação, o que evidencia que a vida do bebê se realiza por meio das condições organizadas pelos adultos, e estes se configuram como mediadores entre a criança e os objetos sociais (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Todos esses fatos apontam que, no final do primeiro ano de vida, a partir dos movimentos realizados pelo adulto e das ações da criança nessa fase, formam-se, no bebê, as primeiras impressões sobre a realidade que a circunda e as formas elementares de reflexão e percepção, que lhe propiciam orientar-se nesse mundo, além de constituírem um princípio essencial para a assimilação de diferentes experiências advindas do meio social, que acontecem na primeira infância (MUKHINA, 1996).

A criança, ao completar 1 ano, entra em uma nova fase de seu desenvolvimento. As aquisições do primeiro ano sofrem mudanças no que diz respeito à relação das crianças com o meio e com suas atividades (ELKONIN, 1969). Ao longo de seu primeiro ano, o bebê habituou-se a ver, ouvir e dirigir o movimento das mãos. Agora, ele já não é mais um ser desamparado e se apresenta, extremamente, ativo em seu comportamento e em seu desejo de estabelecer contato com o adulto (MUKHINA, 1996). De acordo com Vygotsky (2017), essa fase pode ser denominada como *infância precoce* ou *primeira infância*.

Na passagem para a primeira infância, a criança assume uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que, a partir de então, aparecem não mais como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com uma forma e um destino determinados, ou seja, que cumprem a função que lhes designou a experiência social. “A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador [...] nesse propósito” (MUKHINA, 1996, p.107).

Essa nova atividade oportuniza à criança descobrir, pela primeira vez, a função do objeto. O destino do objeto, tal qual sua função, é uma propriedade oculta, impossível de ser desvelada por uma simples manipulação. A criança pode, por exemplo, abrir e fechar inúmeras vezes a porta do armário ou bater com uma colher no chão, mas isso não lhe servirá para a compreensão da função que o objeto desempenha. Apenas o adulto poderá revelar para esta criança, de alguma forma, a verdadeira utilidade do armário ou da colher. Isso não significa que, uma vez assimilada uma atividade objetual, a criança irá passar a utilizar o objeto unicamente desse modo. Mesmo que aprenda a fazer garatujas com o lápis, a

criança pode fazê-lo rodar pelo chão ou com ele construir os muros de uma casinha (MUKHINA, 1996).

A partir disso, a relação entre a ação da criança e o objeto possui três fases diferentes de desenvolvimento:

Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto ( MUKHINA, 1996, p.108).

Assim, um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento da atividade objetual-manipulatória na criança é sua capacidade de locomoção. No primeiro ano de vida, a conduta da criança inicia um processo de reestruturação e, cada vez mais, surgem novos comportamento, devido às condições sociais e à influência educativa dos adultos que a cercam (FACCI, 2004). Nesse contexto, um dos comportamentos mais marcantes da vida da criança, nesse período, é o andar ereto. A criança que se encontra nessa etapa de desenvolvimento já anda, mas com muito esforço; o seu andar é a principal forma de movimento no espaço (VYGOTSKY, 2017).

A marcha independente no solo, ao final do primeiro ano de vida, possibilita a ampliação do círculo de objetos com que a criança se encontra diretamente. Para Elkonin (1969), os objetos que antes não eram acessíveis ao bebê, passam a estar mais perto dele: agora, não somente pode observá-los, mas também se aproximar dos mesmos e agir sobre eles. Além disso, mudam as possibilidades de contato com os adultos: a criança não precisa esperar que o adulto se aproxime dele, pois ele mesmo pode se aproximar do adulto e exigir sua ajuda e atenção.

O andar ereto amplia a exploração, por parte da criança, do meio, dos objetos e dos sujeitos que fazem parte de sua vida. Sobre as características dessa nova fase do bebê, Mukhina (1996) expõe que:

Ao término do primeiro ano a criança dá seus primeiros passos. Deslocar-se conservando a verticalidade do corpo é um empreendimento difícil. Os pés da criança se movem com muito esforço. A criança ainda não sabe controlar seu caminhar e perde continuamente seu equilíbrio. Qualquer obstáculo, uma mesa que

precisa ser contornada, um objeto em que tropeça, faz a criança dar um ou dois passos inseguros e cair nos braços do adulto ou no chão. Então, o que obriga a criança a tentar andar uma e outra vez, superando o medo da queda? Inicialmente, o que anima é o aplauso do adulto. Pouco depois, após os primeiros êxitos, a criança se sente satisfeita de dominar seu próprio corpo, procura aumentar o poder sobre si mesma, superando os obstáculos (MUKHINA, 1996, p.104).

Assim, andar ereto se transforma no principal meio de locomoção da criança para alcançar seus objetivos. Pouco a pouco, o ato de andar vai ganhando estabilidade e, cada vez mais, caminha com maior segurança até sua meta. Com essa conquista importante, a convivência da criança com os adultos, em todos os aspectos de sua vida, propicia o desenvolvimento rápido da linguagem. À medida que ela domina as ações sobre os objetos, com base em um desenvolvimento intenso da linguagem, vão se formando todos os processos psíquicos e de configuração da personalidade (ELKONIN, 1969).

Sob constante orientação dos adultos, a criança aprende a agir sobre os objetos, de modo a satisfazer suas necessidades, tais como: se alimentar com a colher, beber com o copo, entre inúmeras outras. Primeiramente, os adultos executam as ações juntamente com as crianças, e, posteriormente, de modo progressivo, as deixam em liberdade, supervisionando e corrigindo alguns de seus movimentos. Assim, “quando a organização e o método de ensino são bons, a criança aprende com exatidão, maneiras corretas de atuar com os objetos” (ELKONIN, 1969, p. 508).

Para Martins (2012), a descoberta do espaço e a postura ereta ao caminhar são acompanhadas de inúmeras outras habilidades. Todavia, para que essas aquisições se efetivem, é importante a construção social de capacidades psicomotoras, já que estas exercem uma função decisiva nessa evolução. É nessa etapa que a comunicação emocional direta deixa de ser a protagonista do desenvolvimento e a atividade *objetal-manipulatória* passa a ter um lugar de destaque.

Conforme Davidov (1988, p.79), na segunda metade do primeiro ano de vida, o bebê, com a colaboração do adulto, inicia a formação de ações objetais-manipulatórias. “Sobre a base da atividade objetal-manipulatória nas crianças em idade anterior à pré-escolar, surgem e se desenvolvem neoformações psicológicas que, de uma ou outra maneira, estão ligadas à linguagem”, pois a atividade objetal-manipulatória, atividade principal do desenvolvimento psíquico nessa etapa do

desenvolvimento, é crescente, assim, é grande o interesse da criança “pelos objetos e pela compreensão de sua função social” (CHAVES; FRANCO, 2016,p.112). Dessa forma, a linguagem, nesse período, torna-se, para a criança pequena, um meio relevante de comunicação com os adultos.

Facci (2004, p. 68) assinala que, nesse período, acontece a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente em relação à ação com os objetos, mas, para que tal assimilação ocorra, os adultos devem apresentar essas ações às crianças. “Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.” Conforme Vygotsky (2017), a linguagem está intimamente ligada ao desenvolvimento da consciência e das relações sociais da criança. O preparo intensivo para a assimilação da linguagem ocorre no primeiro ano de vida, quando a criança aprende a pronunciar os sons e, conseqüentemente, a proferir as primeiras palavras.

Essa assimilação da linguagem desencadeia mudança nas formas de comunicação da criança com o adulto, pois ela já internalizou a atividade objetiva. Agora, já não são suficientes as formas “mudas”, ou seja, movimentos de aprovação ou desaprovação, por meio de gestos, para o adulto ensinar a criança a manipular os objetos ou suas regras de uso. O progressivo interesse da criança pelos objetos faz com que a mesma procure o adulto, e este é o principal estímulo para a criança aprender a linguagem (MUKHINA, 1996).

Elkonin (1969) acentua que, para agir sobre os objetos, o desenvolvimento da linguagem tem grande relevância, e esse período de vida da criança compreende duas fases: na primeira, que abrange a primeira metade do segundo ano de vida, desenvolve-se, principalmente, a compreensão da linguagem dos adultos dirigidas às crianças; na segunda etapa, que abarca a segunda metade do segundo ano e todo o terceiro ano de vida, desenvolve-se a linguagem ativa da criança. Ao final do primeiro ano, ela não entende algumas palavras que os adultos lhe dirigem, fato evidenciado por suas reações motoras e de orientação, executadas em forma de resposta a determinadas palavras, como, por exemplo, quando se pergunta: Onde está o gato?, a criança apenas busca o gato com os olhos.

De início, a criança aprende o nome dos objetos e das pessoas que a cercam. Ao final do segundo ano de vida, já são capazes de compreender quase tudo o que os adultos lhe dizem, e, no terceiro ano, gostam de ouvir os adultos

contarem histórias. Nessa idade, as crianças podem compreender não apenas a conversação dos adultos, mas, também, a narração de acontecimentos e ações. Nesse sentido, escutar e compreender o que os outros dizem é uma aquisição importante, pois a linguagem pode ser utilizada como meio para os adultos transmitirem conhecimentos.

Assim, a criança, ao realizar sua ação objetiva, primeiramente, com colaboração dos adultos, e, logo depois, de maneira independente, começa a diferenciar seus componentes estruturais: o sentido geral, os meios, as operações e as finalidades. O pensamento concreto, desse modo, surge das ações, isto é, se desenvolve no sentido das coisas. Na solução de tarefas concretas, a criança adquire determinados instrumentos objetivos, que começam a mediatizar seu pensamento (DAVIDOV, 1988).

A linguagem da criança desenvolve-se lentamente até 1 ano e meio de vida, conforme Mukhina (1996). Nessa fase, ela domina de trinta a cem palavras, que utiliza poucas vezes. Posteriormente a essa idade, via de regra, ocorre uma mudança brusca, pois a criança passa a pedir, constantemente, que o adulto lhe diga o nome dos objetos, que tenta pronunciar. O ritmo de desenvolvimento das palavras é progressivo, assim, ao final do segundo ano de vida, a criança pode chegar a utilizar até trezentas palavras, e, no final do terceiro, mil e quinhentas.

Entretanto, a linguagem da criança pouco se parece com a do adulto e é denominada como linguagem autônoma, que Vygotsky (2017) salienta como uma regra, ou seja, um fenômeno não raro, mas comum, uma lei observada no desenvolvimento verbal da criança. A denominação linguagem “autônoma” deve-se fato de esta estar estruturada em princípios distintos dos que regem a linguagem autêntica, do adulto. “Esta linguagem tem outro sistema fônico, significado distinto, outras formas de comunicação e coesão. Por isso se denomina autônoma” (VYGOTSKY, 2017, p. 09).

As palavras da linguagem autônoma, segundo Mukhina (1995), procedem de três fontes: a linguagem das mães e babás, que inventam palavras supondo que as crianças entenderão melhor; a utilização de palavras corretas, cujo uso a criança altera; e as palavras que ela inventa. Se a criança receber uma educação linguística correta, a linguagem autônoma tende a desaparecer com o tempo, ou seja, caso o adulto exija que a criança pronuncie bem as palavras, seu ouvido fonemático e sua articulação evoluem rapidamente, entretanto, se os

indivíduos que a cercam apoiam a linguagem autônoma, esta corre o risco de perdurar por longo tempo.

A criança, no período da primeira infância, é capaz de enriquecer seu vocabulário e melhorar sua pronúncia, à medida que assimila o sistema gramatical da língua materna. Desse modo:

[...] a linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem, muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança. (MUKHINA, 1996,p.127).

No transcurso de seu segundo ano de vida, a criança desenvolve uma grande capacidade de domínio do idioma, assim, a utilização das palavras se complexifica demasiadamente. Entretanto, sem o adulto, a criança não apresentaria possibilidades de avanço em direção ao domínio da linguagem, ou seja, não ampliaria seu vocabulário, que possibilita o salto qualitativo mais importante para sua vida: a representação da imagem sensorial do mundo construída por ela mesma, sob a forma de palavras, que além da função comunicativa, passam a ter o *status* de signos, que são recursos essenciais do pensamento. Quando a criança adquire o domínio do idioma, ela não está somente adquirindo a forma basilar de comunicação social, mas também está prosperando em sua atividade cognitiva (MARTINS, 2012).

À medida que a criança aprende a atuar sobre os objetos, os adultos exigem mais independência em suas ações, e é sobre essa base que, ao final dos três anos de vida, aparece uma tendência para o desenvolvimento de ações independentes. Nesse momento, a criança procura realizar sozinha as ações que antes realizava sempre com o auxílio do adulto.

Todas essas conquistas das crianças não se realizariam, ou se desenvolveriam lentamente, caso não houvesse a intervenção de um adulto em sua vida. São públicos fatos que envolvem o abandono de crianças no ambiente natural, assim: crianças que, desde a fase pós-natal, entraram em contato com animais selvagens<sup>3</sup>, sem nenhum contato com outro humano, tornaram-se também animais

---

<sup>3</sup> Na Índia, as meninas Amala e Kamala foram encontradas vivendo com uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer tempos mais tarde; a outra viveu até os oito anos de

selvagens, ou seja, andavam como bichos (não desenvolveram o andar bípede), uivavam (não desenvolveram a linguagem), entre outras características<sup>4</sup>.

Para que a criança se desenvolva como ser humano, é necessário o convívio social, ou seja, é preciso que ela estabeleça relações com os adultos. Esta relação acontece por intermédio de um processo educativo. Dessa forma, considerando-se a escola como o lócus privilegiado de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, cabe ao professor constituir-se como o profissional mais qualificado para desenvolver capacidade, tipicamente, humanas nos bebês.

Para atuar na primeira infância, convém que o professor domine conhecimentos científicos que o qualifiquem, de modo que possa realizar um trabalho que tenha a aparência como ponto de partida e a essência dos conteúdos de ensino (saber científico) como ponto de chegada, sobrepujando práticas pautadas na aparência dos fenômenos (senso comum; espontaneísmo). Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos a importância de o professor dominar o conhecimento elaborado pela humanidade, em busca de poder oferecer possibilidades humanizadoras à criança pequena.

---

idade. Não tinham nada de humano e seu comportamento era semelhante ao dos lobos. Fonte: <http://sociologiaemdebate.meta.blogspot.com.br/2012/03/amala-e-kamala-as-meninas-lobo.html>.

<sup>4</sup> Ver filme "O Garoto Selvagem", direção de François Truffaut, baseado no livro de Jean Itard, um médico psiquiátrico francês que se torna o responsável pela educação de uma criança selvagem.

#### **4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: REALIDADE E POSSIBILIDADE PARA UMA PRÁXIS HUMANIZADORA**

Na seção anterior, abordamos o cenário histórico e atual da Educação Infantil no Brasil. Ao apresentarmos os elementos filosóficos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, pudemos compreender os fundamentos que subsidiam a presente investigação, bem como, entender a concepção de infância e seu desenvolvimento humano sócio, histórico e cultural.

Sem deixar de levar em conta os documentos legais que regulamentam o funcionamento das escolas de Educação Infantil no país, trouxemos, também, um pouco da história e das inúmeras configurações que essa modalidade de ensino assumiu ao longo do tempo. Essa exposição é fundamental para que possamos compreender, de forma dialética, as concepções que embasam o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil. Conforme a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança na primeira infância é base fundamental para que outros processos psíquicos se desenvolvam ao longo do tempo. Por isso, nos preocupamos em apresentar as principais conquistas do desenvolvimento da criança desde o útero materno até os três anos de vida, já que o estudo se debruça sobre essa fase inicial da humanização infantil.

Ao considerar as escolas de Educação Infantil como espaços, por excelência, de ensino, cuja tarefa primordial é a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, de modo a potencializar o desenvolvimento psíquico da criança pequena, é mister discorrer acerca do papel mediador do professor nos processos de ensino e aprendizagem. O professor é o adulto responsável, no espaço escolar, por mediar os conteúdos científicos como forma propulsora do desenvolvimento da criança.

Com base nessa concepção, buscamos apresentar, na próxima seção, as contribuições da formação contínua do professor da infância e dos conhecimentos científicos, para que o mesmo realize uma práxis revolucionária no desenvolvimento humano das crianças. Além disso, exploramos outros aspectos indispensáveis à formação de qualidades humanizadoras nos bebês, por meio de uma análise dialética, pois acreditamos que o professor, verdadeiramente, comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem da criança pequena, necessita apropriar-se de conhecimentos que lhe ofereçam potencial para realizar

um trabalho de qualidade com os educandos.

#### 4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS PARA UMA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA

Atualmente, a formação continuada, no Brasil, apresenta inúmeros enfrentamentos. De acordo com Chaves (2014, p. 121), são poucos os recursos destinados para a formação continuada do professor, além disso, as ofertas de formação limitam-se a uma proposta de estudos “frágil e desconexa.” Com o intuito de aligeirar o tempo de capacitação, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não são consoantes com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão de uma prática pedagógica em favor de uma educação que seja capaz de propiciar a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.

A partir disso, Chaves (2014), faz uma crítica aos cursos de formação:

Se, de um lado, há uma significativa oferta de cursos para a formação dos professores disponibilizados por editores, instituições de ensino superior, associações e empresas de consultoria pedagógica, coloca-se, por outro, a necessidade de refletir sobre essas ofertas quantitativas e suas consequências para a prática educativa que se efetiva junto às crianças (CHAVES, 2014, p. 121).

Sob esse ponto de vista, cumpre destacar que não é a quantidade de cursos realizados que determina a qualidade da formação dos professores, mas o conteúdo que a fundamenta, de forma concreta e coerente. Propostas de estudos desconexos podem fragilizar a prática pedagógica do professor da infância. De acordo com Chaves (2014), o aligeiramento e a fragmentação estão muito presentes nos cursos de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, assim como, nos de capacitação continuada.

Esse fato acentua, ainda mais, a alienação em nome da formação dos profissionais da educação. A superficialidade encontrada na formação continuada é uma característica do capitalismo exacerbado, pois, ao fragilizar o conhecimento do professor nesses cursos, o Estado almeja práticas que estejam em consonância com a legitimação da ordem social estabelecida, considerada natural, inalterável. Assim, os indivíduos devem ser:

[...] induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2007).

Nesse contexto, o Estado capitalista, ao oferecer cursos rápidos, frágeis e fragmentados aos profissionais da educação, está “camuflando” o verdadeiro sentido da formação continuada: o estudo teórico e a reavaliação das práticas educativas efetuadas nas escolas. Com o esforço contínuo do sistema em secundarizar o conhecimento, essas práticas ficam cada vez mais difíceis de serem realizadas. Raupp e Arce (2012) enfatizam que esse movimento acontece, principalmente, na Educação Infantil, pois está havendo um “recuo” da teoria em pesquisas e um esvaziamento do conteúdo na escola.

Em vista disso, Chaves (2014) sinaliza que o governo vem intensificando a oferta de capacitação de professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, por meio de cursos e projetos especiais oferecidos por Estados e Municípios. Em contrapartida, a Educação Infantil não recebe prioridade nesse quesito, o que confirma, ainda mais, a secundarização do conhecimento do professor. Desse modo, por um lado:

[...] há intensificação de discursos em favor da criança pequena, enquanto, por outro lado, são negadas aos seus professores condições efetivas de aprimoramento que os instrumentalizem para práticas educativas mais consequentes em favor de uma Educação Infantil humanizadora (CHAVES,2014, p.124).

Esse cenário piora quando se trata de profissionais da Educação Infantil, que trabalham com crianças menores de três anos, pois há uma desvinculação do ensino com esse nível educacional. Ouvimos que “*os professores que atuam com crianças menores não necessitam tanto de curso, porque para os pequenos é mais é brincar*” (CHAVES,2014, p.125, grifo da autora).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola da infância configura-se como uma instituição de dimensão pedagógica, e, assim, como espaço de trabalho do professor. Por essa via, o papel principal da escola é a socialização do saber sistematizado, e não de qualquer saber, assim, os estabelecimentos de ensino são espaços, por excelência, para a disseminação do conhecimento elaborado, isto é, do conhecimento científico, e não o espontâneo (senso comum), o

saber sistematizado e não fragmentado, a cultura erudita e não a popular. Nesse sentido, segundo Oliveira (1987, p. 92), a escola, como um dos organismos da sociedade civil, “é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado.” Assim, podemos enfatizar que os estabelecimentos educacionais instrumentalizam os indivíduos para atuarem no meio social ao qual pertencem.

Saviani (2013) salienta que a escola, nesse sentido, tem a ver com o problema da ciência, pois, com efeito, esta configura-se como saber sistematizado, metódico, não o conhecimento produzido por “palpites” ou “achismos”, que não justifica a existência das instituições escolares.

A sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (SAVIANI, 2013,p.14).

A escola existe para que o saber científico, elaborado historicamente pela humanidade, seja socializado, pois este conhecimento, segundo a Teoria Histórico-Cultural, possibilita a transformação das funções psíquicas elementares (caráter biológico) em funções psíquicas superiores (linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, entre outros), que são, culturalmente, adquiridas pelo homem. Assim, a apropriação do saber científico, isto é, das formas mais elaboradas de conhecimento criadas pelo homem ao longo da história, potencializa seu desenvolvimento como ser humano social.

Para Mello e Farias (2010), a escola pode realizar uma educação que promova o máximo desenvolvimento humano nas crianças, sem abreviar sua infância e respeitando as formas de relação da criança pequena com o mundo da cultura que a cerca, pois não podemos limitar seu acesso às formas mais elaboradas de cultura, mas abrir possibilidades de contato, para que a escola seja um espaço de humanização.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural percebe o ser humano como produto da história, da sociedade e da cultura, e seu desenvolvimento como resultado, e não condição, do processo de aprendizagem, pois as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Assim, sem aprendizagem (sem

experiências vividas), não há desenvolvimento humano. É nesse sentido que a educação das crianças deve assumir um caráter propulsor do desenvolvimento infantil.

Raupp e Arce (2012) apontam que, na educação escolar das pequenas crianças brasileiras, há tendência de se desvincular esse nível de educação do ensino e aprendizagem, por considerar a Educação Infantil apenas como instância cuidadora de crianças. Essa tendência retira o ensino como elemento que possibilita o desenvolvimento das crianças pequenas, ocasionando a desintelectualização docente. Nesse contexto, o professor da infância é visto apenas como um “cuidador de crianças”, que não precisa de conhecimentos científicos para realizar seu trabalho e, desse modo, é secundarizado. Como consequência, a Educação Infantil acaba por realizar um “reco da teoria”, esvaziando o conteúdo na escola e secundarizando o conhecimento na formação de professores.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, consideramos o ensino como eixo do trabalho com crianças de 0 a 3 anos, como ocorre em qualquer outro nível de educação, assim, é preciso superar o pragmatismo e o espontaneísmo que predominam na educação de crianças pequenas. As práticas espontaneístas estão intimamente relacionadas a ideias construtivistas, que consideram que a aprendizagem depende das competências cognitivas e da interação em atividades de seu interesse (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Um ensino fundamentado em práticas espontaneístas percebe o professor como sujeito coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, pois entende que a criança aprende a partir de seus próprios interesses, que formam sua inteligência. Dessa forma, nesse contexto, qual seria, então, a função do professor? Seu papel estaria vinculado a considerar, primordialmente, o que a criança já sabe, acompanhando seu processo de desenvolvimento. O espontaneísmo, dessa forma, encerra as possibilidades de humanização da criança por meio do ensino, pois: Para que ensinar a criança, se é ela mesma quem produz seu próprio conhecimento?

A Teoria Histórico-Cultural, pelo contrário, defende a humanização da criança por meio do ensino, e entende o professor como o adulto que socializa às crianças os resultados do desenvolvimento histórico, isto é, que apresenta os traços da atividade humana objetivada nos objetos da cultura (SILVA, 2012).

A criança pequena tem direito ao acesso ao há de mais de avançado em termos de elaboração humana: o saber sistematizado e fundamentado

cientificamente, o que exige do professor um conhecimento profundo dos conteúdos que irá trabalhar em sua prática pedagógica. Todavia, não estamos tratando de qualquer conhecimento, conforme dito anteriormente, mas do conhecimento científico.

Se a escola é o espaço que trabalha com a cultura erudita, cabe ao professor buscar formas mais elaboradas de conhecimento para potencializar um ensino que promova o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Segundo Raupp e Arce (2012, p. 54), o ponto de partida do professor deve ser uma perspectiva onto-metodológica que pressupõe “uma realidade dada, independente da reflexão, que pode ser captada pelo agir humano, ação humana que coloca finalidades, ou seja, guiada por um objetivo que se procura atingir.”

A prática, será mais coerente, consistente, qualitativa e desenvolvida, quanto mais coerente, consistente e qualitativa for a teoria que a embasa (SAVIANI, 2013). A intencionalidade do professor, isto é, o planejamento de sua prática de ensino, irá contribuir para que haja um trabalho de qualidade em relação ao desenvolvimento social da criança, com vistas a uma práxis revolucionária. Vázquez (1968) assinala que a práxis revolucionária pode ser entendida como a coincidência da transformação das circunstâncias, ou do próprio homem, a partir da atividade humana. Para o autor, o homem não é somente produto das circunstâncias do meio em que vive, mas também sofre a influência decisiva da educação, que lhe possibilita sair do reino das “sombras” rumo ao reino da “razão”. Nesse sentido, educar é transformar a humanidade.

Assim, enfatizamos: o professor também precisa ser educado, pois sua tarefa é transformar a humanidade, entretanto, muitas vezes, a criança “fica nas mãos de professores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais” (VÁZQUEZ, 1968, p.159). Educar-se requer munir-se dos resultados das produções humanas, ou seja, do conhecimento elaborado historicamente: o conhecimento científico.

Trabalhar por uma práxis revolucionária significa ensinar para que aconteçam revoluções no desenvolvimento infantil, para que cada estágio do desenvolvimento da criança possa se transformar em uma nova atividade-guia que a oriente no desenvolvimento de outros processos psíquicos. Segundo Arce (2004a,p.18), na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento infantil é um processo dialético, pois “a passagem de uma fase a outra é marcada não pela simples

evolução [...] mas por uma revolução que implicaria mudanças qualitativas na vida da criança.” O professor, nesse sentido, como mediador e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da criança, deve ser capaz de materializar suas ações a partir da teoria, apropriando-se de conceitos específicos relativos ao desenvolvimento da faixa etária em que trabalha. Entretanto, o que muito se tem visto, na prática docente dos centros de Educação Infantil, é um trabalho ancorado em concepções advindas do senso comum. Esses improvisos, relacionam-se a um processo que:

[...] serve para resolver as demandas imediatas do cotidiano, ou seja, não tem cunho científico com o objetivo de investigar, desvelar as crenças cotidianas próprias da experiência imediata (RAUPP; ARCE, 2012, p. 66).

Esse conhecimento advindo da prática não “é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação” (TORRIGLIA, 2004, p. 265). A atividade de conhecer é aspecto crucial para formar docentes não se prendam ao campo imediato, pois, para que se possa compreender a experiência, é imprescindível considerar o caráter estrutural dos objetos e do mundo. Esse conjunto de eventos, no campo da empiria, por mais rica que esta seja, pressupõe um mundo ocluso para transformações e para a intervenção da ação do homem.

O modelo de ensino que defendemos ancora-se em uma visão sócio-histórica do desenvolvimento, que privilegia as relações sociais como mediação “fundamental na promoção de mudanças significativas nas capacidades das crianças de sentir, agir e pensar o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA *et.al.*, 2006, p.565). Para Raupp e Arce (2012), é tarefa do professor saber como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ou seja, saber como ela se apropria dos conhecimentos e como ela explora o mundo circundante.

Para que haja uma práxis revolucionária no desenvolvimento infantil, é preciso que o professor vá além do cotidiano em si, ou seja, que busque o conhecimento científico como subsídio para um trabalho pedagógico que objetive o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança, de modo a humanizá-la, torná-la um ser social dotado de qualidades tipicamente humanas. Nesse sentido, para Raupp e Arce (2012), os professores de Educação Infantil, para exercerem sua função de forma qualitativa, podem buscar uma formação teórica sólida, capaz de

oferecer bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas que permitam a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança .

O professor, ao se apropriar dos conhecimentos que envolvem os processos educativos, possibilita uma conexão entre o ponto de partida e o ponto de chegada de seu trabalho pedagógico, sem a qual “não é possível agir para transformar a possibilidade em realidade” (RAUPP; ARCE, 2012,p.85). Oliveira (1987) destaca que a prática social global possui estreita relação com o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, pois considera que a vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de todas as atividades e conhecimentos do homem, desde suas mais simples criações até as mais elaboradas (ciência, arte).

As finalidades dessas formas, tanto as mais simples quanto as mais elaboradas, se especificam até chegarem a uma autonomia relativa frente à cotidianidade. Seus efeitos, voltam-se para a cotidianidade, de modo a influenciá-la. O desenvolvimento do cotidiano, enriquecido com essa influência, faz com que surjam novas exigências e ramificações do conhecimento humano e, por consequência, novas as atividades correspondentes. Assim, ao almejar que o indivíduo se transforme em um agente de sua prática social, é preciso que ele seja capaz de dominar, da melhor forma possível, o conhecimento elaborado, existente na sociedade, inclusive a própria maneira de produzir esses saberes. Assim, primeiramente, cabe ao professor considerar as experiências vividas por seus educandos (ponto de partida), para que, ao internalizarem o novo conhecimento - o científico, esses indivíduos transformem sua maneira de pensar e passem a agir, conscientemente, em sua prática social (ponto de chegada) (OLIVEIRA, 1987). Esse processo, embute um movimento dialético.

Nesse contexto, de acordo com Mello (2007a, p. 12), 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.” Para organizar, intencionalmente, o trabalho educativo, é necessário que o professor ancore essas intenções em concepções/teorias que as fundamentem e orientem, visando à sua concretização em forma de ações (práticas). Apenas a apropriação efetiva de uma teoria permite aos professores a liberdade e as condições para analisar e refletir sobre os problemas da prática educativa, de modo a compreendê-los em sua complexidade, para poder projetar ações que sejam adequadas para enfrentá-los (MELLO, 2007b).

Como a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem por meio do acesso à cultura elaborada, enfatizamos, a seguir, o papel da cultura para a humanização, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, e o processo de objetivação das criações do homem, pelas crianças pequenas.

#### 4.2 O PAPEL DA CULTURA E A OBJETIVAÇÃO EM VYGOTSKY

Para compreender a função da cultura na formação do homem, é importante entender os processos que envolvem a humanização do ser, ou seja, compreender como o homem se humaniza e como ele forma a si próprio no decurso da história. Na concepção Histórico-Cultural, as funções do psiquismo formam-se a partir da cultura. O que isto significa? Afinal, o que é cultura?

Conforme Pinto (1979, p.119), cultura diz respeito à “criação humana resultante da resolução da contradição principal do homem, aquela entre ele a natureza.” Em outras palavras, a cultura abarca tudo o que foi criado pelo homem, a partir do que a natureza lhe oferece. A cultura e o processo de humanização do homem, na verdade, imbricam-se em apenas um único processo, que passa de, principalmente, orgânico, na primeira etapa, para, fundamentalmente, social, na segunda, entretanto, os dois aspectos não deixam de estar presentes e de se condicionarem reciprocamente.

Vejamos: o aspecto biológico do ser em processo de hominização designa as possibilidades de criação cultural que lhe são ofertadas na fase inicial de sua vida em sociedade, e, quando estas possibilidades se realizam, colaboram para o “desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades orgânicas, até o momento em que impelem o animal a transformar o modo de existência, tornando-o um ser produtor” (PINTO, 1979, p.122), ou seja: o ser, que, a princípio, encontra-se inconsciente, torna-se consciente de si próprio. Assim, a complexificação do modo de vida do homem implica a necessidade da ação coletiva na construção do seu ser. Nesse contexto, da fase inicial da produção da cultura, devido à obtenção, cada vez mais maior, de conhecimentos, passa-se aos mais diversificados produtos culturais.

Leontiev (1978) ilustra esse processo de hominização à luz de dados da paleantropologia, ou seja, da passagem dos animais aos homens. Segundo o autor, esse longo processo compreende três estágios. O primeiro está intimamente

relacionado à preparação biológica do homem. Tal fase inicia-se no fim do período terciário e segue até o princípio do quaternário. Seus representantes, os *australopitecos*, eram animais que levavam uma vida sociável, além disso, conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios elementares, não trabalhados. Para Leontiev (1978), é bem provável que esses seres, extremamente primitivos, utilizavam-se de meios para se comunicarem entre si. Nesse estágio, as leis biológicas ainda estavam fortemente presentes.

O segundo estágio, que compreende uma série de etapas, pode ser designado como o da passagem ao homem. Esse período vai desde o surgimento do *pitecantropo* e se estende até a época do homem neandertal. É nesse estágio que acontece o início da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e sociedade. A formação do homem, nessa fase, ainda se encontra submetida às leis biológicas, isto é, continua “a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade, mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 202).

Assim, os homens começavam a produzir-se sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação, por intermédio da linguagem, de suas modificações anatômicas, do seu cérebro e dos órgãos dos sentidos. Sumariamente, o desenvolvimento biológico do homem tornava-o dependente do desenvolvimento da produção. Desse modo, a produção é, desde o início, um processo social que se prolonga segundo suas leis objetivas: as leis sócio-históricas. Nas palavras de Leontiev (1978):

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 203).

Compreendemos, então, que o desenvolvimento do homem resultou de processos biológicos aliados a leis sócio-históricas que permitiram ao ser humano as condições necessárias à produção de seu próprio modo de vida. A partir daí, surge o terceiro estágio, que define o homem atual: o *homo sapiens*. Essa fase

essencial constitui o momento em que a evolução permitiu que o ser se libertasse totalmente de sua dependência inicial do aparato biológico (LEONTIEV, 1978). De acordo com Sirgado (2000), esse é um momento de ruptura na evolução das espécies, pois o *homo* desenvolve capacidades que lhe possibilitam transformar a natureza por meio do trabalho, criando condições de sobrevivência.

A partir de então, as leis sócio-históricas comandam a evolução do homem, pois este, já definitivamente formado, encerra todas as características biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico, que é inacabável. A passagem para uma vida em que a cultura é cada vez mais elevada, não demanda mudanças biológicas. Com efeito, afirmamos, que as modificações biológicas não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e sua humanidade (LEONTIEV, 1978).

A respeito da transformação do estado biológico do homem para o cultural, Sirgado (2000) enfatiza que:

[...] a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana (SIRGADO, 2000, p. 51).

Nesse sentido, Rabatini (2010, p.77) aponta que o primeiro grande passo do homem na constituição da cultura deve-se ao ato instrumental de transformação da natureza em realidade concreta e material, “engendrando o movimento histórico do homem.” Na teoria materialista histórico-dialética, a concepção de cultura encontra, no trabalho, uma grande relevância, “na medida em que ele é o mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social.” Com base nesse pressuposto, Vigotsky (1991) compreende a cultura como produto do trabalho humano, ou seja, como uma expressão do processo histórico.

A cultura, então, desempenha um papel fundamental na formação do homem, pois, por seu intermédio, o homem desenvolve características tipicamente humanas. À medida que o homem se autorrealiza, domina a natureza, apropria-se de novas experiências, atua com respostas aos desafios do ambiente e

cria instrumentos que antes não existiam: desenvolve procedimentos sem antecedentes, a partir da instrumentalização dos objetos, entretanto, apenas transforma em instrumentos objetos idealizados em prévia-ideação, que são colocados a serviço de uma finalidade e começam a ser percebidos pela ideia de ação requerida. Assim, na concepção de Pinto (1979):

[...] a cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural. O mundo da cultura destaca-se, assim, aos poucos do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento humano (PINTO, 1979, p. 123).

Em vista disso, a cultura se constitui sob o efeito da relação produtiva entre o homem e o ambiente. Ela se apresenta como algo indissociável do processo de produção, e é entendida, aqui, como produção da existência do homem: produção do homem por si mesmo, mediante a ação que ele exerce sobre a natureza para se perpetuar como espécie que progride e adquire capacidade ideativa progressivamente. A expansão da cultura, conseqüentemente, ocasiona a ampliação da sociedade e a ocupação cada vez maior do espaço habitável, “no qual se tornam reais as potencialidades de criação cultural de que o homem é capaz” (PINTO, 1979, p.136).

Em suma, a cultura configura-se como um determinante na formação do ser humano. Na acepção da Teoria Histórico-Cultural, é por meio da cultura que o homem incorpora os caracteres necessários para se desenvolver como um animal racional, isto é, que possui a capacidade de pensar e produzir sua própria existência por meio do trabalho. O homem, ao produzir e produzir-se por meio da cultura, construiu um modo social de convivência com outros homens. Nesse contexto, segundo Vygotsky (2005), o desenvolvimento das funções superiores (capacidades tipicamente humanas) adquire um caráter, essencialmente, social e cultural. Tais funções, de acordo com Martins (2011), são condicionadas pelas apropriações culturais. No mais, argumentamos, ainda, que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2004).

Nessa perspectiva, a filosofia marxista destaca a historicidade do processo de superação do ser hominizado, com vistas ao ser humanizado. Para que possa se efetivar, esse processo demanda a inclusão de cada sujeito, em particular, na história do gênero humano. Todavia, para que essa inserção aconteça, efetivamente, não é suficiente nascer e simplesmente viver em sociedade, não basta o contato imediato com os objetos da cultura, ou seja, as objetivações humanas, pois, para que os homens se incluam na história, humanizando-se, é necessária a educação, a transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros homens. É no ato educativo, direcionado pelo trabalho social, que reside a protoforma do ser social, ou melhor, de um ser em que o desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações culturais que realiza (MARTINS, 2011).

O homem humaniza-se por meio da apropriação das objetivações criadas por ele mesmo, que devem ser passadas de geração para geração. De acordo com Duarte (2001), a objetivação e a apropriação são os fatores que caracterizam a especificidade do desenvolvimento humano. Em contraposição às ideias espontaneístas de educação, que biologizam as relações entre indivíduo e o meio, a Teoria Histórico-Cultural valoriza o caráter ativo do processo de apropriação do indivíduo pela experiência sócio-história, isto é, a cultura, pois este caráter é ativo está contido na dialética entre a apropriação e a objetivação, que fundamentam suas ideias. O processo de apropriação:

[...] surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (DUARTE, 2001, p. 151).

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ou seja, a realidade humanizada por meio de sua atividade, o homem humaniza a si mesmo, à medida que a transformação objetiva requer dele uma mudança subjetiva. Em outras palavras, o homem cria uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, apropria-se dela e objetiva-se nessa transformação. Nesse caso, essa atividade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação do

homem, pois os sujeitos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios humanos (DUARTE, 2001).

Isso gera a necessidade de outro tipo de objetivação, agora não mais somente como apropriação da natureza em si, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, ou seja, das objetivações do gênero humano, entendidas, nesse caso, como os produtos da atividade social objetivadora (DUARTE, 2001). A apropriação inicia-se desde o nascimento, pois os bebês nascem, crescem e se tornam humanos a partir das apropriações da experiência sócio-histórica.

Assim, a escola de Educação Infantil, como um lugar psicossocial, como propulsora da socialização do saber elaborado, tem a responsabilidade e o compromisso da formação da criança pequena. Assim, o professor, ao enriquecer, intencionalmente, a experiência das crianças no mundo, está promovendo possibilidades de apropriação das objetivações humanas, de modo a desenvolver suas capacidades psíquicas (BORGES; LARA, 2002).

O desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis (habilidades, aptidões, valores, capacidades) consolida-se como um processo de educação e, de acordo com Mello (1999), a primeira infância e a idade pré-escolar são momentos primordiais para esse desenvolvimento. É nessa fase que o mundo se amplia para a criança e é por intermédio da apropriação da cultura, que se dá por meio das relações que ela estabelece com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar os objetos criados historicamente, que a criança reproduz para a si mesma e as capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura, como a linguagem, a ciência, os costumes, os instrumentos, os objetos, entre outros. A criança, dessa forma, não é um ser que nasce dotado de aptidões, mas uma criadora de aptidões. Estas se originam nas condições reais de vida e educação por meio do acesso à cultura elaborada.

#### 4.3 A DIALÉTICA NA RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O fato de o desenvolvimento humano estar ancorado na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético evidencia a função da educação escolar em disponibilizar as objetivações culturais humanas para a apropriação destas por parte

dos indivíduos. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, em seus campos pedagógico e psicológico, respectivamente, afirmam o papel dos conceitos científicos como possibilidades para o desenvolvimento humano. Como o processo de aquisição das especificidades humanas (os complexos comportamentos culturalmente formados) demanda a apropriação dos objetos culturalmente elaborados, a educação configura-se como o principal meio para disseminar esses conhecimentos. Assim, o ensino torna-se imprescindível para que a aprendizagem ocorra e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano (MARTINS, 2016).

Conforme já explicitado ao longo deste texto, a natureza histórico-social do ser humano requer a unidade entre a realidade objetiva, construída pela atividade humana, e a realidade subjetiva, que se realiza e se complexifica a partir das ações dos homens no mundo. É por intermédio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, com o intuito de assegurar sua existência. Para melhor captar e dominar a realidade, processos mentais cada vez mais aprimorados são requeridos e, desse modo, os processos psíquicos se complexificam, dando origem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MARTINS; ARCE, 2010).

Se o desenvolvimento humano demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino, pois é por intermédio do trabalho educativo que os adultos assumem uma função decisiva no desenvolvimento infantil, e a qualidade dessa interferência se reflete na qualidade do desenvolvimento. Por isso, a dinâmica entre educação e ensino possibilita complexas aprendizagens humanas e assume significativa importância na Teoria Histórico-Cultural. A respeito da aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2010) evidencia que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Organizar o ensino para que a aprendizagem aconteça e, conseqüentemente, ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, requer do professor organização intencional de seu trabalho com as crianças.

Entendemos, dessa forma, o conceito de desenvolvimento como “a formação de qualidades humanas não presentes no sujeito no nascimento” (MELLO, s/a). Em outras palavras, o desenvolvimento é formação, formação de algo que não existia antes e que resulta de um processo de aprendizagem, isto é, de um processo educativo. Convém lembrar que as funções psíquicas superiores são externas ao sujeito no nascimento; elas não se fixam biologicamente, mas nos objetos externos da cultura. “Toda função psíquica superior - toda qualidade humana - antes de ser interna e individual é vivida externamente, socialmente, coletivamente” (MELLO, s/a, p.02).

As funções psíquicas superiores, que apresentam mudanças cruciais e saltos revolucionários no desenvolvimento infantil, possibilitam sobrepujar as concepções de desenvolvimento como algo que acontece de forma natural, independente das experiências vividas e das aprendizagens de cada pessoa. Para Vygotsky (1931), a aprendizagem da criança ancora-se em processos psíquicos considerados ainda imaturos, que estão apenas iniciando seu primeiro ciclo básico de desenvolvimento. A imaturidade das funções, no instante em que se inicia o aprendizado, é a lei fundamental que incita investigações em todas as áreas do ensino escolar. Constatamos, por vez, que o ensino encontra as bases no que ainda não está maduro na criança. Por isso, é fundamental superar a concepção de que o desenvolvimento necessita percorrer seus ciclos, preparando o “terreno” em que a aprendizagem (o ensino) irá construir suas bases sólidas.

Esse modo de tratar o desenvolvimento é fruto das ideias do Construtivismo de Jean Piaget, opostas às da Teoria Histórico-Cultural. Enquanto a primeira considera que o desenvolvimento precede a aprendizagem, a segunda acredita que é preciso aprender para se desenvolver (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Ora, se pensarmos que é preciso se desenvolver para aprender, de que valeria o ensino?

Sobre a questão da importância da aprendizagem para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2010, p. 115) sinaliza que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na

criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Tal assertiva expressa que o desenvolvimento não pode acontecer se não houver ensino e aprendizagem. Pensar que a criança necessita se desenvolver para aprender implica em maturação biológica, que é inerente a todos os sujeitos e se caracteriza por qualidades, tipicamente, humanas. Além disso, a concepção construtivista, que se baseia em práticas espontaneístas, trata o desenvolvimento do psiquismo da criança, completamente, separado do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2010). Para Vygotsky (2010):

[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente nesse e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

O processo educativo, nesse caso, poderia balizar-se apenas em seguir a formação mental (maturacional) da criança. Na Teoria Histórico-Cultural, o ensino é concebido como propulsor da aprendizagem: é a partir do ensino (socialização do conhecimento elaborado) que a criança se apropria dos signos culturais e, assim, objetiva-se pelas atividades humanas, desenvolvendo processos psíquicos que a caracterizam como homem. Conforme Vygotsky (2010, p. 114), todas as funções psíquicas do ser humano aparecem duas vezes ao longo do desenvolvimento infantil: *“a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais [...] como funções intrapsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança [...] como funções intrapsíquicas”* (grifo do autor).

Vygotsky (2010), para ilustrar tal afirmativa, utiliza o desenvolvimento da linguagem, enfatizando que esta surge, em um primeiro momento, como meio de comunicação entre a criança e os indivíduos que a cercam, para, somente mais tarde, configurar-se como linguagem interna, que irá se transformar, por sua vez, em função mental interna, que oferece os meios substanciais ao pensamento da criança. Mais uma vez, consolida-se o caráter social do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Moura *et al.* (2010), é no movimento entre as relações intra e interpsíquicas, ou seja, no movimento do

social para o individual, que acontece a apropriação de conceitos e significações elaborados por intermédio da experiência social da humanidade.

Às atividades sociais e individuais de cada criança, Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente,<sup>5</sup> que fazem parte dos pressupostos fundamentais de sua teoria. Cumpre esclarecer, a respeito das zonas de desenvolvimento discutidas por Vygotsky, que houve algumas traduções equivocadas em relação aos termos. Prestes (2010), em sua tese de doutorado, faz uma crítica a essa incorreção. Sua análise consiste em evidenciar que alguns autores brasileiros apresentam três níveis de desenvolvimento: o real, o proximal e o potencial. Segundo a autora, Vygotsky tratou apenas de duas zonas: a real e a iminente.

A zona de desenvolvimento real é definida a partir dos saberes que a criança possui, ou seja, a partir do “que a criança resolve sozinha” (VYGOTSKY, 2004 *apud* PRESTES, 2010, p.173). Já sobre a zona de desenvolvimento iminente, Vygotsky (2004) pondera que:

[...] pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VYGOTSKY 2004 *apud* PRESTES, 2010, p.173).

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito à capacidade de realização de tarefas com o auxílio do professor. Nessa dinâmica, a criança, depois desse nível, retorna ao nível de desenvolvimento real, no momento em que consegue realizar tarefas sozinha, sem a ajuda do adulto. Vygotsky (2004) salienta ainda que:

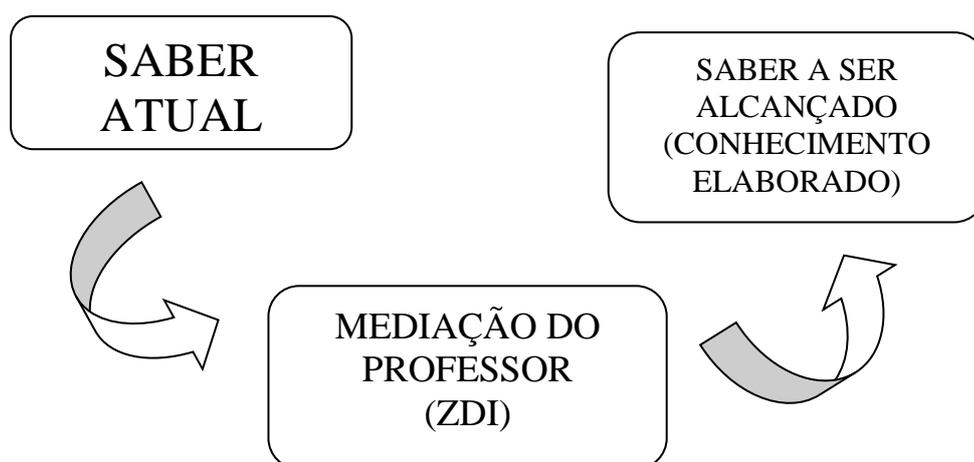
---

<sup>5</sup> O conceito *zona blijaichego razvitia* desenvolvido por Vygotsky, foi traduzido para o Brasil de diversas formas: zona de desenvolvimento iminente, potencial, proximal e imediato. Em sua tese de doutorado, defendida em 2010, intitulada como “Quando não é a mesma coisa: análises de traduções de Lev Semionovich Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional”, Zóia Prestes se debruça a explicar os equívocos contidos nas escolhas dos termos potencial, imediato e proximal. A autora esclarece que o termo mais próximo da nomenclatura russa é “zona de desenvolvimento iminente”, pois sua característica principal são as possibilidades de desenvolvimento. Caso a criança não tenha a oportunidade de contar com a colaboração de outra pessoa em certos períodos de sua vida, ela poderá não amadurecer determinadas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não irá assegurar, por si só, seu amadurecimento.

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança (VYGOTSKY 2004 *apud* PRESTES 2010, p. 174).

Esses pressupostos têm papel essencial no trabalho do professor, pois, por intermédio deste processo, ele pode organizar sua prática pedagógica de modo a considerar, de fato, o que a criança já sabe e o que ela pode fazer com sua colaboração. Esse movimento parte de um todo dialético: a partir da zona do desenvolvimento real (o conhecimento prévio da criança, isto é, o que ela já sabe), o professor, por intermédio dos conteúdos de ensino, ou seja, do conhecimento elaborado, auxilia a criança a compreender e conseguir realizar o que ela ainda não consegue fazer sozinha ou o que ainda não sabe de maneira elaborada. Uma vez trabalhados esses conteúdos de forma organizada e intencional, a criança poderá voltar ao nível de desenvolvimento real, realizando, de forma independente, o que só conseguia fazer com o auxílio de outra pessoa. O papel do professor consiste, em mediar o saber atual da criança com o saber a ser alcançado.

**Figura 1** – Esquema do processo de desenvolvimento psíquico da criança a partir dos conteúdos de ensino.



**Fonte:** A própria autora.

Como foi mencionado anteriormente, acerca das dimensões humanas que constituem o sujeito, a Teoria Histórico-Cultural considera que as

funções psicológicas superiores são constituídas a partir dos aportes: filogenético, ontogenético, microgenético e sócio-histórico, que são formados pela mediação, interação e internalização. Tais aportes são responsáveis por caracterizar o funcionamento psicológico do ser humano. Conforme Oliveira (1997), a filogênese diz respeito à história de uma espécie animal, a espécie humana. É este aspecto que define os limites e as possibilidades do funcionamento psicológico, isto é, do que somos capazes de fazer ou não. Tais características nos definem como humanos: a visão por dois olhos, o movimento de pinça com as mãos, o andar bípede, entre outras características que são basilares para o funcionamento psicológico do ser. O cérebro humano, por exemplo, possui a característica de se adaptar a circunstâncias diferentes, o que nos leva a considerar que a espécie humana é a menos pronta ao nascer, pois o funcionamento do cérebro depende do que o ambiente lhe oferecer.

Já a ontogênese, conforme mencionado anteriormente, está relacionada à história do indivíduo da espécie, no processo contínuo do desenvolvimento de cada ser (tanto as características biológicas quanto as psicossociais). A sócio-gênese envolve: a história do meio cultural em que o sujeito está inserido e as formas de funcionamento cultural que interferem no desenvolvimento psicológico. A sócio-gênese é considerada como “alargadora” das potencialidades humanas, assim, por exemplo: de acordo com as características biológicas da espécie, o homem não possui a capacidade de voar, mas, graças à criação do avião, isso se tornou possível. A microgênese, por sua vez, está ligada ao aspecto microscópico do desenvolvimento: cada fenômeno psicológico possui sua própria história. Isso significa afirmar que cada indivíduo se desenvolve mediante as experiências que vivencia. Para Oliveira (1997), tal fato constitui uma porta aberta para o não determinismo, pois a construção da singularidade em cada ser humano se deve ao meio em que ele vive.

Com base nesses pressupostos, é por meio do processo educativo, isto é, do planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino, por parte do professor-mediador, que o desenvolvimento se processa de forma satisfatória. Mello (1999), em contraposição às ideias maturacionistas do desenvolvimento, salienta que o professor não é apenas um “facilitador”, no sentido de ser quem possibilitaria um grau de desenvolvimento que ocorreria de modo independente da aprendizagem.

A função do professor, conforme enfatizamos ao longo deste texto, é a garantir, em cada criança, a reprodução da humanidade produzida historicamente pelo conjunto de homens. Isso exige a organização do ensino de forma intencional, em busca de desenvolver, maximamente, capacidades, habilidades e aptidões criadas ao longo da história. Para realizar essa tarefa, é necessário procurar estratégias, ancorando-se em conhecimentos científicos que garantam que seus objetivos sejam alcançados (MELLO, 1999).

Infelizmente, o trabalho pedagógico dirigido a crianças de zero a três anos, na Educação Infantil, muitas vezes, é caracterizado pela “pedagogia da espera” (MARTINS, 2012, p. 93), ou seja, embase-se na concepção de que não há nada para fazer com estas crianças até que elas cresçam. Essa perspectiva, de acordo com Martins (2012), tem acarretado atrasos no que se diz respeito ao papel educativo das instituições de ensino, que priorizam somente os cuidados básicos (alimentação, segurança, higiene etc.).

Ao defendermos o ensino na primeira infância, estamos evidenciando o relevante papel do processo educativo na vida da criança pequena. Nesse sentido, é indispensável destacar que os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos, pois não constituem um “passatempo” ou mera ocupação para as crianças no período em que permanecem na instituição educativa. Os conteúdos de ensino representam mediações histórico-sociais que, uma vez socializados aos indivíduos, ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, pois propiciam o desenvolvimento de capacidades psíquicas essencialmente humanas (MARTINS, 2012).

Os conteúdos de ensino, isto é, os conhecimentos historicamente elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, compõem o acervo científico, tecnológico, ético, estético e artístico da humanidade, que são convertidos em saberes escolares. Qualquer que seja a faixa etária atendida, defendemos que a escola cumpra sua função de disseminar conhecimentos, ou seja, de configurar-se como locus privilegiado de socialização de conhecimentos sistematizados, não oriundo da cotidianidade, do senso comum (MARTINS, 2012). Nesse contexto, é preciso sinalizar que:

[...] a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os

conhecimentos acumulados. Isso quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas principalmente ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (DAVIDOV, 1988, p.3).

Ao valorizarmos os conteúdos científicos que devem ser sociabilizados nos espaços escolares, não estamos descartando os saberes populares, entretanto, é preciso delimitar fronteiras entre as diversas instituições de disseminação de conhecimentos e a escola, pois se esta “desempenhar o mesmo papel que outras agências educativas, não teria razão de ser” (MARTINS, 2012, p. 94). Cabe mencionar que os conteúdos devem servir como *mediação*, possibilitando que a criança entre em contato com a cultura elaborada. Este acesso não deve encerrar-se em si mesmo, assim, não basta somente transmitir os conhecimentos, é preciso instrumentalizar o indivíduo como ser social, para que ele possa atuar em seu meio social (OLIVEIRA, 1987).

Ao considerar que os conteúdos de ensino podem ser aplicados em qualquer etapa educacional em que a criança se encontra, Martins (2012) ressalta que estes devem orientar, também, o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos de idade. Quais são as possibilidades de educação para as crianças pequenas para a produção de qualidades humanas? Como organizar o plano orientador de atividades para as crianças de 0 a 3 anos?

Primeiramente, é preciso considerar como e em que medida os conhecimentos científicos se fazem presentes no trabalho que se realiza com bebês e crianças pequenas. Para que as práticas pedagógicas superem o espontaneísmo tão presente nas instituições escolares, o professor deve dispor de conhecimentos que sejam capazes de interferir, direta ou indiretamente, no desenvolvimento da criança, o que diz respeito ao aporte de conhecimentos teóricos que devem mediar a atividade docente, e não a atividade propriamente dita, que sempre irá interferir, positiva ou negativamente, no desenvolvimento infantil.

Os conteúdos de interferência indireta, que são denominados *conteúdos de formação operacional*, compreendem os saberes interdisciplinares, que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas às crianças. Nestes, estão incluídos os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, entre outros. Esses conhecimentos, que são

socializados às crianças como conteúdo conceitual, promovem o que classificamos como *aprendizagem indireta*, que propicia o desenvolvimento de “novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico e social” (MARTINS, 2012, p. 95). Esses domínios podem ser caracterizados como: hábitos alimentares saudáveis, autocuidados, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, vivência em grupo, identificação de emoções e sentimentos, entre outros. Com esses saberes, a criança desenvolve capacidades para a execução de ações e operações de modo progressivo, embasadas em formas culturalmente elaboradas de funcionamento.

Já os conteúdos de interferência direta são os denominados *conteúdos de formação teórica*, que compreendem os domínios das diversas áreas do saber científico e são transferidos em forma de currículo escolar. Conforme Martins (2012):

[...] tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2012, p. 96).

Os conteúdos de formação teórica atuam, indiretamente, no desenvolvimento das funções psicológicas, na medida em que proporcionam a internalização do conhecimento. O conteúdo de formas geométricas, por exemplo, ao ser apresentado a uma criança, não propicia somente a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois atua sobre os processos de atenção, percepção, memória, linguagem, entre outros. Desse modo, os conteúdos teóricos, ao serem ensinados, jamais podem ser selecionados a partir de uma visão simplista, circunscrita à sua utilidade imediata. “Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam diretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivistas” (MARTINS, 2012, p. 97).

Afirmamos, assim, que o ensino é a atividade principal do professor e, ao mesmo tempo, eixo articulador de uma práxis pedagógica humanizadora, que concebe o professor como protagonista das revoluções no desenvolvimento infantil. A realização desse trabalho, de forma intencional e planejada, por parte do professor, é imprescindível para gerar o desenvolvimento da criança, de modo a “garantir aquisições do ponto de vista cognitivo, fisiológico e emocional” (ARCE; SILVA, 2009).

Encarar o ensino como um dos eixos mais importantes do trabalho na Educação Infantil requer tratá-lo de modo diferenciado, pois este exige do profissional conhecimentos teóricos, práticos e concretos para a realização de uma ação diretiva e focada no aprendizado de novos conhecimentos e estímulos. O papel do professor é imensurável para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, pois ele é o responsável por apresentar o mundo natural humanizado a elas.

De acordo com Vygotsky (2010, p.114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” Assim, o bom ensino se adianta em relação ao que a criança já sabe, atuando sobre o que ainda não está formado, de modo a promover novas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolver as máximas qualidades humanas. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, envolve o fazer independente da criança, mediado pelo professor. A intenção do professor pode sempre propiciar o máximo acesso à cultura social e historicamente elaborada, de modo a promover a reprodução das capacidades humanas em cada criança, o que se configura como condição fundamental do processo de ensino e aprendizagem (MELLO, 2007b). É preciso considerar que o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar.

#### 4.3.1 A Interação Adulto-Criança, Criança-Criança

A interação que a criança estabelece com o adulto e com as outras crianças possui um papel decisivo em seu desenvolvimento. Com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança está relacionado às interações que esta mantém com o outro, que estabelece com outros sujeitos. O homem se humaniza e elabora sua própria existência graças às suas experiências e vivências sociais. Dessa forma, o desenvolvimento da inteligência humana, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento com as outras pessoas acontece por intermédio da atividade infantil, assim, está condicionado às condições de vida e aos processos de educação e relação social. Desse modo, o desenvolvimento cultural “constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas” (SILVA, 2015, p.77).

Ao tratar da externalização da linguagem, Arce (2013, p.20) salienta que esta gera, internamente, “uma revolução na vida da criança.” O mais importante gerador dessa revolução, na vida do bebê, é o adulto que cuida dele: sua voz, seus

gestos, o toque, o afeto, aliados à palavra, atribuem significado à vida do bebê. Nesse sentido, a primeira interação que a criança estabelece com o adulto é condição essencial para o seu bom desenvolvimento. O adulto interage com o bebê para que ele se desenvolva, de modo que seu mundo seja repleto de palavras, imagens e ações. Essa interação é responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social da criança, pois é pelas mediações que essa interação proporciona, que a criança se constrói e se coloca no mundo.

Para Mello e Teixeira (2012), é na infância que a criança desenvolve suas primeiras vivências e experiências, interage com adultos e outras crianças, tanto no contexto familiar quanto fora dele, o que lhe possibilita o contato com a cultura elaborada. É nesse momento que o processo de interação com o grupo se intensifica. A frequência a encontros torna a experiência diferenciada de qualquer outra vivenciada nessa fase inicial, assim, a escola assume *status* de espaço legítimo de socialização de conhecimentos. “Nela, a interação é constante, mesmo quando não mediadas pelo professor se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares” (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p.04).

Ao adulto que educa cabe promover atividades intencionais que coloquem a criança em interação, para que a comunicação se configure como uma necessidade e promova o desenvolvimento. Avaliamos que o processo de interação social, desde a infância, não se desvincula da experiência da criança, que pode, no processo, se transformar em vivência (NOGUEIRA, 2016).

Corsino (2006) destaca que o ser humano se constitui como homem na relação que estabelece com o outro. A interação social é uma dinâmica que acontece entre indivíduos com modos de agir determinados historicamente e culturalmente, não sendo possível desintegrar as dimensões afetivas e cognitivas dessas interações, bem como, as dimensões dos planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento. Em seus processos interativos, as crianças não somente recebem cultura, mas, também, a criam e transformam. Para Arce e Baldan (2012):

[...] o processo de apropriação efetiva do indivíduo, em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante, ocorre por intermédio das relações com outros homens e por meio da comunicação, dentro de um processo de educação (ARCE e BALDAN, 2012, p. 189).

Nesse sentido, a interação social ocupa um papel fundante no desenvolvimento da criança, já que esta se apropria e produz cultura por intermédio das relações com outros indivíduos. Cumpre salientar que, com base nesses pressupostos, a criança apropria-se da cultura existente e, ao objetivá-la, transforma-a, imprimindo-lhe os traços históricos, sociais e culturais de seu tempo, que guardam especificidades diferentes das do tempo de criança dos adultos que a educam. A criança, ao se apropriar da cultura (brincadeiras, aprendizagem sistemática das artes e das ciências), conserva-a e a modifica ao mesmo tempo, sem, entretanto, criar o novo. Para Arce e Baldan (2012, p.196), “esse ato, é um ato de reprodução ativa, embora não criativo.”

Nessa ação, é necessária a intervenção direta e intencional do adultos que educam a criança, para auxiliá-la no processo de apropriação do conhecimento elaborado, que deve ser apresentado, pois ele não se manifesta espontaneamente, e no desenvolvimento da imaginação e do processo criador. O trabalho intencional de apresentação do mundo aos pequenos, por meio de seus sentidos, com o auxílio dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor. O adulto que trabalha com as crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil, deve estar consciente de que seu trabalho pedagógico é o início de um processo criador, que se configura como um trabalho de formação imprescindível do ser humano que a criança irá se tornar (ARCE; BALDAN, 2012).

Quando falamos em educar as crianças pequenas de modo a lhes possibilitar as máximas qualidades humanas, não estamos falando de qualquer educação, mas de uma educação comprometida com a plenitude do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Consideramos, ao longo do estudo, o relevante papel do professor como mediador do conhecimento historicamente elaborado, pois é ele que, por meio de um trabalho pedagógico intencional, deve possibilitar o acesso à cultura, por parte da criança pequena.

Martins e Arce (2010, p. 54) mencionam que toda a função psíquica “se forma e se concretiza em ações.” Como exemplo disso, podemos citar as

funções de pensar e falar, que se formam e se concretizam no ato de falar e de pensar. Estes processos mentais superiores são frutos de relações sociais internalizadas graças à dinâmica dos processos intra e interpessoais. O desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre, apenas no processo de apropriação de conhecimentos e procedimentos elaborados historicamente e socialmente. Nesse sentido, para que ocorra o desenvolvimento, é imprescindível que ocorra a aprendizagem.

Mello (2007b, p.12) enfatiza que “o conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor”, uma vez que a teoria permite a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade, possibilitando ao professor a realização de escolhas em sua prática docente. Esse conhecimento adquirido, pelo professor, irá potencializá-lo a escolher e organizar conteúdos relevantes (no âmbito do conjunto da cultura humana), de forma adequada, para que sejam apropriados pelas crianças (SAVIANI, 2013).

A concepção de que a criança pequena é capaz de estabelecer relação com o outro (seja ele adulto ou criança), com os objetos ao seu redor e consigo mesma é nova e transforma a compreensão que tínhamos dela como um ser frágil e incapaz. Desse modo, cabe ao professor uma nova atividade de escuta e de observação para conhecer essa nova criança capaz (MELLO, 2007b). Quanto mais esse professor organizar e disponibilizar objetos da cultura material e não material para as crianças, e quanto mais ele compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola, de modo a possibilitar o acesso das crianças à cultura mais elaborada, que sobrepuja suas experiências cotidianas fora da escola.

O professor, ao ter consciência da importância da relação entre criança e cultura, busca formas adequadas para provocar, nos pequenos, o estabelecimento de um contato com a cultura que possibilite o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, nos diferentes períodos do seu desenvolvimento (MELLO; FARIAS, 2010). Em vista disso, defendemos que o professor pode se preparar teoricamente a fim de realizar um trabalho de qualidade, deixando de lado práticas espontaneístas, que contribuem, minimamente, para o desenvolvimento das capacidades humanas da criança. Assim, apresentamos, na próxima seção, a metodologia utilizada no projeto de intervenção realizado com professores da infância, com o intuito de prepará-los para uma prática pedagógica que atenda as necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas, por intermédio do ensino.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO À GUIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Compreender o ser humano em sua plenitude nunca foi uma tarefa fácil. Desde os primórdios da humanidade, o próprio homem busca entender sua essência, a fim de desvendar seus mistérios mais íntimos. Nesse contexto, as questões prevalentes sempre foram: Como o homem se torna humano? De que modo se constitui? Como funciona sua mente? O que torna possível sua atuação no meio em que vive?

O fato é que, desde a era primitiva, o ser humano vem, paulatinamente, realizando conquistas valiosas no que se refere ao seu desenvolvimento. O mundo evolui à medida que o homem se desenvolve, ou seja, à medida que objetiva e se apropria dos bens culturais que ele mesmo produz. Todas as grandes descobertas da ciências foram, na maioria das vezes, ponto de partida para importantes transformações sociais. Entretanto, nenhuma revelação científica pode ser comparada ao materialismo dialético, pois este produziu notáveis consequências na história da humanidade (MALAGODI,1988). É sob essa perspectiva, que encontramos, na ciência marxista, um estudo profundo e conciso acerca do percurso histórico do homem social.

Para que se possa investigar o ser humano, toda proposta de pesquisa requer um processo permeado por um rigor de qualidade, tanto na esfera teórica quanto metodológica. Assim, delimitar o método e os procedimentos que envolverão esse processo é fundamental para a produção do conhecimento científico, que considera a metodologia como um caminho para “conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas” (THIOLLENT, 2000, p.13).

O objeto/tema de pesquisa do presente estudo está relacionado à área educacional, e o objetivo foi investigar de que modo a formação profissional do professor de crianças entre 0 a 3 anos contribui para a efetivação de atividades que propiciam uma práxis humanizadora no processo de aprendizagem da criança, o que exigiu a eleição de um método de análise do real que melhor fundamentasse a investigação. Desse modo, o estudo embasou-se em uma visão histórico-dialética, o que tornou possível a compreensão dos mecanismos que envolvem o objeto investigado.

Conforme Gamboa (1987):

[...] a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação mundo objetivo-pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele. Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva (GAMBOA, 1987, p. 13).

Para o autor, a dialética considera os fenômenos como eventos em constante modificação, pois estes são determinados pelo caráter histórico, assim, para que possam ser compreendidos, é preciso que se investigue sua dinâmica e suas etapas de transformação. Nesse contexto, “todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior” (GAMBOA, 2012). O materialismo dialético não é um sistema filosófico, mas um movimento, um processo de conhecimento que parte: do abstrato (advindo da reflexão) e vai ao concreto; do formal (lógico) ao conteúdo (práxis); do imediato ao mediato (desenvolvido pelas mediações) e do menos complexo ao mais complexo (LEFEBVRE, 1969). Cumpre assinalar que a dialética é um meio de enriquecer o conhecimento real, por intermédio de uma investigação crítica do material concreto-real, ou seja, um método de verificação concreta do objeto concreto, dos fatores reais.

De acordo com Gamboa (2012), no âmbito educacional, as transformações estão relacionadas às modificações sociais e culturais de um determinado contexto histórico, assim, sua dinâmica depende das mudanças sociais. “Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, à medida que acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais” (GAMBOA, 2012, p.128). Para que se possa apreender tais mudanças, é necessária uma grande quantidade de informações, em sua maior extensão, ao passo que, para entender as inter-relações sociais e as dinâmicas de longos tempos, é essencial recuperar dados que possibilitem abarcar o movimento histórico, a origem e a metamorfose dos fenômenos. “Como resultado da pesquisa, teremos uma ‘massa crítica’ de informações que permitirão uma compreensão da dinâmica e das estratégias de ação” (GAMBOA, 2012, p.128).

Essa base teórica também foi elegida para fundamentar o estudo, por se tratar de uma concepção materialista dialética que agrega o conceito de

ontologia. Sabemos, por meio da história da filosofia, que o estudo dos problemas do ser humano foi a base do desenvolvimento da filosofia. O saber filosófico, em seu desenvolvimento, acabou por se separar em dois campos específicos: a ontologia e a gnosiologia. A Ontologia busca essências imóveis e separadas do processo de conhecimento, distinguindo, desse modo, ser e pensamento. Já a gnosiologia busca as capacidades cognitivas do homem e a lógica das leis e formas do pensamento. É a partir daí que surge uma nova fase da filosofia, cujo problema fundamental situa-se na relação do pensamento com o ser (GAMBOA, 1987).

Sob esse ponto de vista, o Materialismo Histórico-Dialético considera que o homem é um ser social por natureza, ao passo que todas as características humanas, que existem no homem, resultam de sua vida em sociedade, no bojo da cultura criada pela humanidade. Tudo o que há de humano, no homem, é fruto de suas experiências com outros homens, com a natureza e com os objetos da cultura (LEONTIEV, 1978).

Triviños (1987) pontua que o materialismo histórico-dialético é ciência filosófica do marxismo que explora as leis que caracterizam: a vida em sociedade, sua evolução no percurso histórico e a prática social do homem no desenvolvimento da humanidade. Tal abordagem teórica propiciou uma transformação fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, que, até a origem do marxismo, se debruçava em concepções de caráter idealista da sociedade humana.

Argumentamos, então, que o materialismo e a dialética, na filosofia marxista, estão, intimamente, relacionados, e, por sua vez, formam um todo orgânico: o Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, a filosofia marxista não oferece apenas uma teoria justa e não se limita a interpretar, de forma correta, os fenômenos que acontecem no mundo, mas apresenta, também, um método para o estudo dos fenômenos da realidade.

Essa filosofia preocupa-se em investigar as leis mais gerais que regem todos os âmbitos da realidade: a natureza, a sociedade e o pensamento. Isso significa que ela é a ciência das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade, do pensamento e dos métodos para se conhecer o mundo, de modo a transformá-lo por vias revolucionárias (SKIRPINE; YAKHOT, 1975).

No campo epistemológico, pesquisar a educação requer, a princípio, a explicitação de alguns elementos teóricos que permitem a leitura, a análise e a

compreensão do objeto em questão. O termo epistemologia significa, literalmente, “Teoria da Ciência”, que está comprometida com a tradição positivista, na medida em que reduziu a Teoria do Conhecimento à Teoria do Conhecimento Científico. A gnosiologia foi desaparecendo com o afastamento entre a Filosofia e a Ciência, o que ocasionou a redução progressiva da Teoria do Conhecimento em Teoria da Ciência e o “consequente encastelamento da Filosofia, seja num saber absoluto, seja num saber existencial, oferecendo subsídios totalizantes à margem das ciências” (GAMBOA, 1996, p. 11).

A relação entre filosofia e ciência se reconstrói, crítica e reflexivamente, na epistemologia dialética, entendida como estudo sistemático, que encontra seus princípios e a produção científica de seus objetos, na Filosofia Materialista. A epistemologia dialética tem como objetivo resgatar a primazia do sujeito e do objeto e sua inter-relação com o processo de conhecimento humano. Conhecimento que, pelo fato de se configurar como processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade, na qual se produz, razão pela qual “as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica” (GAMBOA, 1996. p. 16).

A epistemologia dialética, como Teoria do Conhecimento, desenvolve-se na relação crítico-operativa entre Filosofia e Ciência, não se fechando somente no campo da Ciência, como acontece no Positivismo. Ela se torna crítica do conhecimento na medida em que utiliza as leis e as categorias da dialética materialista como instrumentos crítico-reflexivos para estudar os processos da produção científica, considerados como processos de conhecimento humano. Desse modo, a Filosofia resgata sua posição frente à Ciência, constituindo-se como crítica do conhecimento científico (GAMBOA, 1996).

Pensar sob a luz do materialismo dialético, significa refletir sobre a realidade de modo que o conhecimento seja construído por uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, na medida em estes que estão inseridos em uma realidade histórica, isto é, no âmbito da cultura. Essa construção de algo, significativamente, novo modifica ambos no decorrer do processo (GAMBOA, 2013).

Conforme Gamboa (1987, p. 15), a epistemologia dialética “tem por objetivo a reflexão sobre a produção do conhecimento científico a partir dos princípios e categorias do materialismo histórico e dialético.” Esses princípios e categorias tratam a pesquisa epistemológica como um trabalho de caráter

interdisciplinar, ou seja, que integra elementos lógicos, gnosiológicos, ontológicos e históricos, que “estão presentes em todo processo de conhecimento humano e, particularmente, no processo de produção do conhecimento científico.” De acordo com estudos realizados por Cheptulin (1982), a dialética materialista compreende as seguintes categorias: matéria e consciência; o singular, o particular e o geral; qualidade e quantidade; causa e efeito; necessário e contingente; conteúdo e forma; essência e fenômeno; contradição; negação da negação; realidade e possibilidade, entre outras.

Destarte, “a lógica dialética atua como ciência da verdade do processo de identificação do conteúdo do conhecimento com o objeto, das categorias, em cuja base o pensamento coincide, combina-se com a realidade objetivada” (KOPNIN, 1972, p.77-78). Desse modo, as categorias que formam a lógica dialética apresentam-se como definições universais da realidade, como tradução do objetivo-verdadeiro do pensamento, que é testável pela prática dos indivíduos, pois as definições de verdadeiro do pensamento são definições pela realidade assimilável. Nesse sentido, “as categorias lógicas são condições da harmonia, da coincidência (identificação) do pensamento com a realidade” (KOPNIN, 1972, p.78).

Dessa forma, as categorias dialéticas abarcam conteúdos objetivos, já que elas são reflexos do mundo exterior; elas não separam o homem do mundo, pelo contrário, “o unem com ele por serem objetivas e refletirem os processos da natureza e da sociedade tal como existem na realidade” (GAMBOA, 1987, p. 16). As categorias do materialismo dialético, em seu conjunto, refletem as leis mais gerais do mundo objetivo. Por sua vez, as categorias possuem função metodológica relevante no movimento que parte do conhecido para chegar ao desconhecido, e vice e versa. Cumpre notar que as categorias são históricas, pois carregam um processo de formação evolutiva. Cada uma delas está relacionada “ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado” (GAMBOA, 1987, p.16).

A teoria elaborada por Marx (2011) configura-se como uma modalidade peculiar de conhecimento teórico, que “é o conhecimento do objeto- de sua estrutura e dinâmica – *tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos [...] e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20, grifo da autora). Com esse entendimento, teoria é a

“reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). É por meio da teoria que o indivíduo reproduz, em seus pensamentos, a dinâmica e a estrutura do objeto que investiga. Esta reprodução, que constitui, propriamente, o conhecimento teórico, será tão mais correta e verdadeira, quanto mais fiel o sujeito for em relação ao seu objeto.

Como a teoria é o movimento real do objeto transferido para o cérebro do pesquisador, ou seja, o real interpretado e reproduzido no plano ideal do pensamento, o objeto da pesquisa - no caso, a sociedade burguesa - , possui existência objetiva, pois não depende do pesquisador para existir. O objetivo desse pesquisador, ao suplantar a aparência fenomênica do objeto (realidade), é assimilar a essência, isto é, a estrutura e a dinâmica do objeto que está sendo alvo de investigação. Em outras palavras, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22, grifo da autora).

Para Lefebvre (1969, p. 216), “abordamos os seres determinados mediante uma de suas manifestações”, assim, na ordem do conhecimento, se tem o começo, o imediato, entretanto, a razão que necessita conhecer não pode se limitar ao imediato, isto é, às primeiras impressões e sensações, como o faz o senso comum. Para a lógica dialética, deve-se ir mais longe, por crer que, por trás do imediato, há algo que se expressa por meio dele, posto que o imediato é apenas a constatação, mesmo que insuficiente e abstrata, da existência do objeto. Assim, por meio do conhecimento mais profundo, atingimos algo mais real, isso é, a essência do próprio ser.

É por esse motivo, que, para a realização dessa dissertação, foram destacadas as categorias dialéticas *essência* e *aparência*, já que ambas embutem um certo rigor de análise do objeto, o que possibilitou uma análise mais profunda do tema investigado. Consideramos que a ciência e a prática não podem se contentar com a simples percepção e descrição de fenômenos, de acontecimentos isolados, pois a ciência tem como objetivo último descobrir: as leis essenciais que regem os fenômenos, suas relações e suas ligações internas (SPIRKINE; YAKHOT, 1975). Vale ressaltar que, no decurso da pesquisa, foi inevitável o aparecimento de outras categorias do método, pois acreditamos que as categorias e as leis da dialética têm um papel importante na elevação do nível cultural do homem. Assim, familiarizar o

indivíduo com essas categorias e fazê-lo assimilar sua essência é muito mais do que o iniciar na cultura humana e ampliar seus horizontes (CHEPTULIN, 1982).

A dialética materialista investiga as “ligações e os aspectos substanciais do desenvolvimento do mundo material e do conhecimento que se expressam nas categorias dialéticas” (KRAPIVINE, 1986, p.185). Os conceitos essência e aparência tratam, de maneira dialética, aspectos interligados dos objetos e processos da realidade. Cheptulin (1982) aponta que a essência de um fenômeno estudado abarca o conjunto de todas as características e ligações necessárias e internas (leis) a esse fenômeno, tratadas em sua interdependência natural. O fenômeno por sua vez, “representa a manifestação desses aspectos e ligações, na superfície, mediante uma grande quantidade de desvios contingentes” (CHEPTULIN, 1982, p. 276)

Destarte, podemos considerar a essência como algo interno e a aparência como algo externo. Spirikine e Yakhot (1975) compreendem o aspecto interno como tudo o que está escondido, e o aspecto exterior, como o que é acessível à nossa percepção. Os nossos órgãos do sentido apenas nos revelam, de início, algumas manifestações dos objetos e suas relações aparentes: é o universo dos fenômenos que se nos apresenta antes de tudo.

À vista disso, a aparência de um fenômeno compreende o “conjunto das características, propriedades e ligações externas no objeto ou entre objetos, que são a forma de manifestação da essência” (KRAPIVINE, 1986, p.197). Diferentemente da essência, a aparência expressa o que é singular, individual nos objetos, e suas características relativamente externas, superficiais, que instigam, diretamente, os órgãos do sentido do homem, refletindo-se neles. Tudo o que existe no mundo resulta da unidade entre essência e aparência. Desse modo, o conhecimento partirá sempre da aparência do fenômeno para sua essência, ou seja, dos aspectos externos das coisas para a compreensão das conexões mais profundas.

De acordo com Krapivine (1986, p.197), a essência diz respeito ao “conjunto das ligações mais íntimas e das leis internas que determinam a estabilidade da existência e as tendências do desenvolvimento dum objeto ou fenômeno.” A essência expressa, primeiramente, o que é geral em toda a diversidade de objetos e suas propriedades, em seguida, os alicerces dos objetos e fenômenos. A essência não é visível na superfície dos objetos, pois está oculta por

trás do fenômeno e é inacessível à observação direta, ou seja, ao conhecimento sensorial, assim, só pode ser conhecida por intermédio da especulação abstrata. “Para ser, a essência deve aparecer; e a aparência, a manifestação, é em realidade o ‘meio’ através do qual a essência se realiza” (LEFEBVRE, 1969, p. 219).

Sobre o conhecimento dos fenômenos, Lefebvre (1969, p. 218) convida à reflexão: “só atingimos as realidades físicas e humanas mediante os ‘fenômenos’; mas, se nos ativermos a esses fenômenos, se pensarmos que nada existe por trás deles, como podemos tentar conhecer?”. Nesse sentido, a aparência, ou manifestação é somente um aspecto da coisa e não a coisa inteira.

A aparência faz parte da essência e, em muitos casos, ela pode ser a manifestação superficial da essência que logo desaparece, como a espuma de um rio. Assim, cabe a pergunta: Quem produz essa manifestação, essa aparência? Quem a destrói? Podemos responder que é “a própria essência em seu movimento” (LEFEBVRE, 1968, p. 217). Dessa forma, há de se considerar que a aparência configura-se como um reflexo da essência, da realidade concreta. E é dessa maneira que a essência, oculta no interior do fenômeno, reflete-se em nós e para nós. Cabe à ciência, então, levar em conta esse fenômeno, de modo a ultrapassá-lo, para suprir a demanda de uma teoria do fenômeno e da essência.

O conhecimento parte do fenômeno em busca da razão de ser e encontra essa razão de ser na coisa em si, na essência. Dessa forma “nosso conhecimento vai da superfície à ‘substância’ das coisas” (LEFEBVRE, 1968, p. 222). Assim, com base no pensamento lógico-dialético, não podemos nos satisfazer apenas em olhar ou observar as coisas em sua aparência, mas penetrar em seu âmago de modo ativo. Não podemos, outrossim, buscar a lei extrinsecamente ao fenômeno, mas nele, em seu aspecto universal.

Vale ressaltar que ambas as categorias de análise foram elencadas para a realização da pesquisa, com o intuito de identificar como se dá o trabalho do professor aparentemente, e como este é, realmente, efetivado em sua essência. Procuramos, também, descobrir se o professor, ao socializar os conhecimentos às crianças, distancia a essência dos conteúdos explorados, trabalhando-os apenas em sua aparência.

De acordo com Netto (2011, p. 25) o papel do indivíduo, para Marx, é essencialmente ativo. Ele não deve apreender apenas a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, ou seja, sua estrutura e dinâmica, para que

possa apreendê-lo como um processo. Nele, o pesquisador torna-se capaz de movimentar “um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.” O papel do sujeito, então, é substancial no processo de pesquisa.

### 5.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa que deu origem ao presente estudo faz parte do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. A investigação está vinculada à linha de pesquisa Docência: saberes e práticas, do núcleo Ação Docente, ao projeto de pesquisa “Formação e ação docente: implicações e possibilidades do marxismo e da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano” e ao grupo de estudos vinculado ao CNPQ “FOCO - Formação continuada: implicações do materialismo histórico e dialético e da Teoria Histórico-Cultural na prática docente e no desenvolvimento humano”.

A investigação contou com uma pesquisa de campo, que foi realizada em um Centro de Educação Infantil, localizado na cidade de Rolândia – Paraná, onde se verificou a situação que deu origem à questão-problema levantada por este estudo: De que modo a formação profissional do professor de crianças de 0 a 3 anos de idade contribui para a efetivação de uma atividade de ensino e de uma práxis humanizadora, no processo de aprendizagem infantil? Cumpre ressaltar que a instituição foi selecionada com base no seguinte critério: ao se observar as vivências e as práticas educativas dessa instituição, constatou-se que as mesmas necessitavam ser revistas e refletidas, pelos professores e por toda a equipe pedagógica envolvida no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o Centro de Educação Infantil (CEI) foi fundado como uma entidade filantrópica, ou seja, sem fins lucrativos, constituindo-se, primeiramente, como uma creche de caráter assistencialista. Nesse sentido, apesar de ser filantrópica, a instituição, atualmente, possui parceria com a prefeitura municipal. A escola atende uma comunidade cuja situação socioeconômica é baixa, isto é, atende filhos de trabalhadores assalariados. Apesar de ter principiado como uma instituição assistencialista, com o passar do tempo, o CEI foi construindo bases sólidas para se tornar uma entidade

preocupada em educar e formar cidadãos. Hoje, ela atende um total de cem crianças entre 0 e 5 anos de idade.

A instituição conta com: uma sala de berçário, para crianças de 6 meses a 1 ½ de idade, e duas professoras; uma sala de maternal, para atender crianças entre 1 ½ e 3 anos de idade, com duas professoras atuantes; duas salas de Pré I, para crianças de 3 e 4 anos de idade, cada turma com uma professora; e uma sala de Pré II, cuja faixa etária se estende dos 4 aos 5 anos de idade, possuindo apenas uma professora. A escola também possui uma auxiliar geral, que atende todas as turmas, além de uma coordenadora pedagógica e uma diretora

No que se refere ao espaço físico, a escola é composta por área externa e interna. A área externa comporta: uma área de entrada coberta; um parque com escorregador, balanços, gira-gira, cavalinho de pau, entre outros; uma área coberta com lavatório para higiene bucal e um bebedouro; uma lavanderia coberta, com duas máquinas de lavar roupas, um tanque e prateleiras; um solário para a sala do berçário; um espaço com árvores e flores e um pátio para recreação.

Já o espaço interno é composto por: recepção, sala da diretoria, despensa, cinco salas onde o trabalho educativo se objetiva, um banheiro por turma, sala dos professores, brinquedoteca, sala de TV, banheiro dos professores, refeitório e cozinha.

No tocante aos aspectos filosóficos, o Projeto Político Pedagógico da escola defende que o papel da Educação Infantil é o de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, levando em conta as dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica. Desse modo, a prática pedagógica do CEI é fundamentada nas contribuições do Construtivismo de Jean Piaget e também na Teoria Histórico-Cultural. Ao nosso ver, o projeto político pedagógico deve ser um documento coerente com a missão educativa da instituição, assim, não pode se pautar em duas teorias “opostas”, isto é, conceber o desenvolvimento de formas diferentes, pois tal fato pode causar prejuízos à prática pedagógica do professor. Nesse contexto, a ausência de formação, por parte do professor, faz com que ele não tenha condições de realizar uma opção metodológica. Avaliamos, assim, que há possibilidade de o professor encaminhar seu trabalho educativo dentro de uma única perspectiva teórica e, para tal, sugerimos, então, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

## 5.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a investigação fundamentou-se no materialismo histórico dialético, segundo o qual, os dados de uma pesquisa nada mais são do que as contradições históricas e sociais imanentes da dialética de reprodução da economia de qualquer sociedade humana. Com base nessa teoria, os dados gerados, que podem ser teóricos (frutos de análises teóricas) ou empíricos, constituem os elementos não aparentes da realidade social, que estão em constante contradição. Pela lógica dialética, o que, realmente, possui relevância, é o processo de contradições históricas e sociais e, nesse sentido, a realidade é investigada como um processo de transformações progressivas. Desse modo, “o real é provisório e está em permanente dinâmica” (ALEXANDRE, 2014, p.122).

É importante frisar que uma pesquisa constituída em base marxista não se limita à certeza de uma explicação determinada, pois a ênfase do método está na identificação das contradições históricas e sociais, presentes na ciência marxista, que permitem, antes de designar qualquer explicação científica, apontar para as diversas particularidades/detalhes do processo histórico, tais como: as condições de classes em cada país, as formas de opressão, os inúmeros tipos de violência nas relações de produção, o poder das ideologias, os processos de alienação, entre outras (ALEXANDRE, 2014).

Para a realização do percurso metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa. Com relação à categoria de abordagem, o estudo orientou-se de acordo com a pesquisa-ação e a observação participante, além de utilizar um questionário e uma entrevista semiestruturada. Conforme Gamboa (1987, p.145), as pesquisas crítico-dialéticas “utilizam estratégias da pesquisa-ação e a pesquisa-participante”, pois ambas constituem, de acordo o autor, técnicas de investigação que mais se aproximam do método da dialética materialista.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a observação consiste em utilizar os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade; esta observação não se limita apenas em ver e ouvir, mas busca examinar os fatos ou fenômenos que deseja estudar. Na observação participante, o pesquisador realiza uma participação real com a comunidade, incorporando-se ao grupo. Assim, fica tão próximo do grupo como se fosse um membro deste, pois participa das atividades normais do mesmo.

O questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Via de regra, o pesquisador envia o questionário ao participante (por correio, *e-mail* eletrônico ou mesmo pessoalmente) e, em seguida, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. É válido que, junto com o questionário, seja anexada uma nota ou carta explicativa, explicitando a natureza da pesquisa, sua relevância e a necessidade de obter respostas, de modo a despertar o interesse do participante pela investigação a ser realizada.

A entrevista “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica”, que proporciona ao entrevistador obter “verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196). Desse modo, a entrevista é um encontro entre duas pessoas, com o intuito de que uma delas adquira informações a respeito de um determinado assunto, por meio de uma conversa. É um procedimento utilizado em análises sociais, coletas de dados ou como auxílio no diagnóstico e/ou tratamento de um problema de natureza social.

Optamos pela utilização da pesquisa-ação nesse estudo, pois esta oferece aos pesquisadores e ao grupo de participantes, os meios necessários para se tornarem capazes de responder, com maior eficiência, à problemática da situação em que vivem, sob a forma de uma ação transformadora, conforme propõe o método dialético (THIOLLENT, 2000). Baldissera (2001, p. 06) expõe que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo.”

Para Alexandre (2014), a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que se fundamenta em uma concepção que encaminha para a ação. Além disso, como orientação científica, conjectura uma capacidade de aprendizagem e envolve, em seu trabalho, uma série de informações e de tomada de decisões. No campo educacional, grande parte da investigação está atrelada à pesquisa-ação. Via de regra, ela é aplicada em grupos de pequena e média dimensão. Exige uma notável dedicação do pesquisador, bem como, o domínio de questões teóricas e práticas de investigação, pois dele é exigido um papel ativo na resolução dos problemas encontrados: no percurso da pesquisa; no acompanhamento; e na avaliação das ações proferidas, em função dos problemas (THIOLLENT, 2000).

Desse modo, a pesquisa-ação constitui um tipo de pesquisa social, realizada e concebida:

[...] 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

Destarte, a pesquisa-ação demanda uma estrutura de relação entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos no estudo da realidade do modelo participativo/coletivo. É viável que a participação dos pesquisadores seja explicitada às pessoas e aos grupos que têm algo a dizer e a fazer no âmbito do processo do conhecer e dos cuidados necessários à reciprocidade, pois não se trata de um modesto levantamento de dados (BALDISSERA, 2001).

Cumprido ressaltar que uma pesquisa só pode ser qualificada como pesquisa-ação se existir, realmente, uma ação por parte das pessoas ou dos grupos participantes do problema sob observação. Nas palavras de Thiollent (2000, p.15), “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”, pois ela oferece os meios necessários para estudar, de maneira dinâmica, problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomada de consciência, que acontecem entre os agentes ao longo do processo de transformação da situação.

### 5.3 O PROCESSO DE DESCOBERTA: PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Com o intuito de garantir a participação dos sujeitos da pesquisa, foi realizado, previamente, um contato com os professores e com a equipe pedagógica da instituição, para expor os objetivos e as contribuições que a investigação poderia propiciar ao ser realizada na escola. Em um primeiro momento, o projeto de pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina, que regulamenta pesquisas que envolvem seres humanos, seguindo uma tendência, em nível mundial, de contemplar a defesa dos sujeitos de pesquisa.

Uma vez aprovado o projeto, foi encaminhada uma declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou de instituição co-participante, à direção

da instituição escolar, em consonância com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa. Autorizada a pesquisa pelo estabelecimento de ensino, enviamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) a todos os professores partícipes da pesquisa. No termo, estão explicitados: o objetivo da pesquisa e os procedimentos a serem empreendidos durante o período de investigação.

Em seguida, os professores e a coordenação pedagógica foram convidados a preencher o termo, mas deixamos clara a liberdade para consentir em fazer parte da pesquisa. Logo depois que todos aceitaram colaborar com a investigação, iniciou-se uma observação participante em cada nível de ensino: berçário, maternal, Pré I e Pré II, com o intuito de perceber os procedimentos realizados pelos professores no dia a dia de seu trabalho educativo. As observações, em cada grupo de crianças, revelaram, a princípio, uma prática pautada no espontaneísmo, ou seja, a prática dos professores estava direcionada às necessidades das crianças, secundarizando o ensino.

Logo após, foi entregue um questionário inicial a cada professor, a fim de que pudéssemos verificar, por intermédio do instrumento: as necessidades que os professores apresentavam, no dia a dia da sua profissão; sua concepção acerca da importância de uma formação continuada; suas principais necessidades teóricas e práticas; e os conteúdos que gostariam de estudar para aprimorarem seu trabalho com as crianças pequenas. Esse foi o ponto de partida da investigação.

Para dar continuidade ao processo inicial da pesquisa, executamos uma entrevista com cada professor e com a coordenação pedagógica, a fim de desvelarmos: seus conhecimentos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil; o que entendem sobre práxis; qual a teoria que fundamenta sua atividade de ensino, dentre outros aspectos importantes para o professor atuante na primeira infância.

Após concluídas as etapas iniciais da pesquisa, propusemos aos professores um curso de formação continuada, baseado nos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, que sustentam a psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica. Todo o referencial bibliográfico para a realização das discussões no grupo está em total consonância com o fundamento teórico selecionado. Esse momento, denominamos de mediação e análise. Ao fundamentarmos o curso de formação continuada no método dialético, nosso ponto de partida foi conhecer o que os docentes pensavam acerca da

formação de professores para a Educação Infantil (conhecimento prévio sobre o assunto). Em seguida, na mediação, isto é, no curso de formação continuada, apresentamos e discutimos a prática pedagógica de acordo com os princípios norteadores do Materialismo Histórico-Dialético (conhecimento elaborado). Por fim, questionamos os professores se haviam conseguido se apropriar dos estudos realizados e se houve mudanças em sua prática pedagógica (síntese do conteúdo trabalhado).

Os encontros foram realizados durante dez sextas-feiras no refeitório da escola, das 16h às 17h. Ficou estabelecido esse período porque a instituição funciona em tempo integral: das 07:30h às 16:00h. O horário que utilizamos é destinado à hora-atividade dos professores. Dessa forma, tornou-se mais viável a realização do curso nesse espaço de tempo, pois as crianças já teriam sido liberadas nesse horário. O curso teve início no mês de abril de 2017 e perdurou até o final do mês de junho.

O projeto de intervenção, conforme propõe a dialética, foi direcionado no sentido de propiciar a superação das concepções e práticas espontaneístas dos professores, para que estes, a partir do estudo, pudessem perceber a realidade como uma totalidade construída pelos próprios homens. É a partir do estudo e da apropriação do conhecimento científico que se torna possível a substituição de práticas alienadas, que não contribuem para o desenvolvimento das características peculiares do ser humano, por outras, mais efetivas. A prática sem fundamento pode desencadear um esvaziamento do trabalho educativo.

Nesse sentido, para Gasparin (2011), a diretriz fundamental do Materialismo Histórico-Dialético, no processo de conhecimento, é, a partir da prática, elevar a teoria, baixando-a, depois, em nível de prática, já não mais como prática inicial, mas como práxis, de modo a indissociar a teoria da prática em um novo grau de compreensão da ação humana. Para Oliveira (1987), o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade tem se constituído como respostas concretas do homem às necessidades que enfrenta em sua prática social. Essas necessidades geram o desenvolvimento do conhecimento humano, tanto o científico quanto o da própria vivência cotidiana.

É nesse sentido que o método dialético aplicado ao curso de formação de professores se configura como uma possibilidade de transformação da prática inicial destes profissionais, de modo que se apropriem do conhecimento

científico e transformem a realidade a qual pertencem. Desse modo, é preciso “instrumentalizar o indivíduo enquanto ser social, para sua atuação no meio social onde está inserido” (OLIVEIRA, 1987, p. 101). A partir disso, apresentamos, na próxima subseção, os caminhos percorridos na aplicação do projeto de intervenção com os professores da infância, a fim de relatarmos e analisarmos, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, as experiências vividas em todo o processo de estudo.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS : OS RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DO MÉTODO DIALÉTICO

Em nossa compreensão a construção do conhecimento acontece de forma dialética. A respeito do fenômeno, Kosik (1965, p.15) assinala que este “indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.” Em outras palavras, o que é imediatamente visível aos olhos humanos refere-se à aparência dos fenômenos, todavia, nem sempre tudo o que aparenta ser, realmente, o é. De acordo com o autor, se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a filosofia e a ciência seriam inúteis. Os esforços diretos para se desvelar a estrutura da coisa e a “coisa em si” serão sempre tarefa específica da filosofia.

A filosofia é uma *atividade humana indispensável* , visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, a ‘coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Nesse sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1965, p.18, grifo da autora).

Como a filosofia é uma atividade indispensável para se estudar os fenômenos em profundidade, isto é, para se descobrir a essência das coisas, a partir da visão crítico-dialética podemos depreender que a característica principal da busca do conhecimento é a decomposição do todo. A abstração é um método que decompõe o todo para que se possa reproduzir, espiritualmente, a estrutura da coisa e, dessa forma, compreender a coisa.

O conhecimento realiza-se por meio da separação entre aparência e essência, ou seja, do que é secundário e do que é essencial, já que é somente por

meio dessa separação que se pode evidenciar a coerência interna de algo, ou seja, o caráter específico da coisa. Nessa dinâmica, o secundário não é deixado de lado como algo irreal ou menos real, pois apresenta seu caráter aparente, isto é, demonstra sua verdade, na essência das coisas (KOSIK, 1965).

A aparência das coisas se reproduz, no pensamento comum, como realidade, não por que os indivíduos, de modo geral, “sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana” (KOSIK, 1965,p.19, grifo da autora). Dessa forma, essa *práxis* cria o “ pensamento comum”, que propicia a familiaridade com as coisas, com base em seu aspecto superficial. Podemos inferir que esse processo gera o conhecimento do senso comum, presente na realidade, assim, o homem, ao permanecer apenas na aparência dos fenômenos sociais, históricos e culturais, se mantém preso à realidade superficial, sem compreendê-la.

A dialética, é o pensamento crítico que se propõe a entender a “coisa em si”, isto é, a essência das coisas, e que se pergunta, sistematicamente, como é possível chegar à compreensão da realidade. Assim, é o pensamento que quer conhecer a realidade corretamente, que quer alcançar a concreticidade, que é, ao mesmo tempo, um processo que, a partir do mundo da aparência, desvenda o mundo real, ou seja, que, por trás da aparência externa do fenômeno, desvela a lei do fenômeno, assim como, por trás do fenômeno, descobre a essência. Desse modo, a dialética não considera o mundo das aparências e do senso comum, não aceita os fenômenos sob seu aspecto imediato, mas:

[...] submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade ( KOSIK, 1965, p. 21, grifo da autora).

Dessa forma, considerando-se que a dialética busca investigar os fenômenos para além das aparências, de modo a objetivar a compreensão da essência das coisas, elegemos, para a realização da pesquisa, o método dialético. Saviani (2013), ao discutir a materialização do método dialético, assinala que, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado. Ora, o saber espontâneo nada mais é do que o conhecimento da aparência dos fenômenos do mundo real, enquanto o saber sistematizado configura-

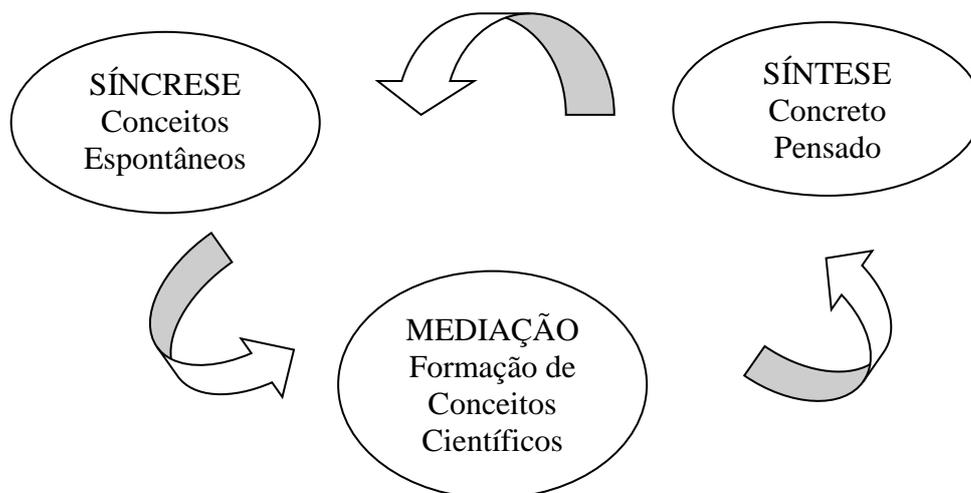
se como a essência das coisas. Este é o movimento dialético: o salto qualitativo do saber popular ao saber científico.

Nesse sentido, “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de alguma forma são excluídas” (SAVIANI, 2013, p. 20). Assim, o acesso à cultura proporciona a apropriação de novas formas de conhecimento, e este saber adquirido possibilita a instrumentalização do indivíduo para atuar em uma sociedade letrada.

O método dialético aplica-se ao movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Em outras palavras, podemos argumentar que é a passagem da síntese à análise, pela mediação de uma análise. A síntese configura-se como o momento em que está tudo “mais ou menos caótico, mais ou menos confuso” (SAVIANI, 2013, p.124). Dito de outra maneira, a síntese é o “ponto de partida” para a mediação do conhecimento. Nessa fase, imperam os conhecimentos espontâneos acerca do real sensível, em sua aparência e manifestação sensível, imediata: o que os indivíduos sabem/conhecem, sem clareza dos elementos que constituem a totalidade das coisas.

A mediação de abstrações, realizada pelo professor, possibilita aos indivíduos a formação de conceitos científicos, ou seja, de generalizações teóricas explicativas acerca do real, em sua essência. Esses conceitos contribuem para o desenvolvimento do pensamento do indivíduo. Nesse sentido, os conceitos espontâneos são inseridos em um novo sistema conceitual e tendem a ser superados pelos científicos. A mediação do conhecimento abstrato transforma a relação do sujeito com a realidade concreta, e é assim que o indivíduo chega à síntese. “Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013, p.124). Podemos enfatizar que a síntese é o concreto pensado, ou seja, a realidade analisada com base na essência dos fenômenos. Nessa etapa, revelam-se novas possibilidades de atuação prática.

**Figura 2** – Construção do conhecimento a partir da concepção crítica e dialética do método.



**Fonte:** A própria autora.

Assim, o método dialético inicia-se pelo real, pelo concreto, que surge como dado, e pela análise, os elementos do real são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações (NETTO, 2011). Para Lavoura e Martins (2017, p.538), a aprendizagem acontece da síntese para a síntese, pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos elaborados historicamente. O ensino, “deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende.”

O projeto de intervenção com as professoras do Centro de Educação Infantil, acima mencionado, realizou-se por intermédio da construção de conhecimento a partir do método dialético. Assim, buscamos, na seguinte seção, apresentar o caminho percorrido da síntese à síntese do conhecimento elaborado.

### 5.5 O PONTO DE PARTIDA: A SÍNCRESE

A instituição onde a pesquisa foi realizada já era conhecida por nós, devido às nossas experiências como professora auxiliar no maternal. Dessa forma, com o intuito de realizar uma leitura inicial da realidade, o ponto de partida de nossa investigação foi uma observação participante em cada nível de ensino.

O que pudemos perceber, com base em estudos da psicologia Histórico-Cultural, foi um trabalho pedagógico não-intencional, ou seja: poucas

intervenções das professoras nos momentos de brincadeiras das crianças; nenhuma intervenção pedagógica nos momentos de cuidado, como higiene, alimentação, hora do sono (pouca mediação); práticas espontaneístas fortemente presentes no trabalho com as crianças pequenas; e pouca comunicação verbal com os bebês.

Mello (2007b) acentua que os espaços de Educação Infantil devem proporcionar uma vida rica em experiências às crianças. Ao professor, cabe a função de planejar suas ações de forma intencional, de modo a provocar o máximo acesso à cultura historicamente elaborada e a reprodução das máximas qualidades humanas às crianças. Toda essa dinâmica é condição essencial dos processos de ensino e de aprendizagem. Deixar que as crianças brinquem livremente, sem nenhuma intervenção, evidencia uma concepção de que a criança é capaz de aprender sozinha, isto é, que ela a detentora do saber e que sua vontade de aprender é a mola propulsora do ensino a ela destinada pelos professores (SILVA, 2012).

Esse é um pensamento equivocado na visão da psicologia Histórico-Cultural, pois, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá por meio da transmissão do conhecimento elaborado historicamente e socialmente, como a criança poderá se desenvolver de modo pleno sem essa mediação? Considerar a vontade da criança de aprender, para poder ensinar a partir de seus desejos, é um pensamento embasado em ideias construtivistas, assim, temos o embate entre “espontaneísmo x ensino” (SILVA, 2012).

Consideramos que o professor necessita imprimir intencionalidade na prática pedagógica, pois, se esta não estiver presente em sua práxis, o educador corre o risco de não realizar um trabalho que proporcione uma aprendizagem que minimize a distância da essência dos conteúdos socializados às crianças.

Outro ponto analisado foi a fragilidade da formação pedagógica das professoras. A esse respeito, que Mello (1999) destaca como questão nevrálgica, uma formação sólida do professor para a atuação com a criança pequena é essencial para um bom ensino, ou seja, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento da humanização da criança enquanto ser social. Nesse sentido, Martins corrobora a posição de Mello (1999), ao ressaltar que, “na ausência de uma formação sólida, professores e alunos resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos, cotidianos, limitados às “sínteses precárias.”

Para Silva (2012), o papel do professor não é apenas estimular e

acompanhar a criança em seu desenvolvimento, mas, principalmente, mediar o conhecimento elaborado, pois é sua função transmitir o resultado do desenvolvimento histórico. Por esse motivo, as práticas espontaneístas observadas no cotidiano do Centro de Educação Infantil devem ser repensadas, uma vez que as instituições infantis são locais privilegiados de ensino, entretanto, nossa primeira impressão foi a de que isso não estava consolidado no cenário da escola foco da pesquisa.

Dessa forma, evidenciamos que a função das escolas infantis é a de dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelas crianças. Em outras palavras, o trabalho educativo deve ser a força motriz para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível de desenvolvimento real da criança, de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que já sabe. Essa discussão nos leva a pensar não somente na importância da interferência intencional do adulto, mas, também, no trabalho em turmas de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, pois ao professor cabe “intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam” (MELLO, 1999, p. 23).

Outro ponto que merece ser colocado em evidência é a pouca comunicação verbal das professoras com os bebês, pois, o momento em que eles brincavam sozinhos, no chão da sala, com diversos brinquedos espalhados, as professoras os deixavam à vontade. Enquanto uma professora atendia uma criança por vez no fraldário, a outra sentava-se no chão, apenas observando as crianças brincarem, sem nenhuma interferência de ensino.

A esse respeito, Leontiev (1978, p.183) assinala que “a apropriação pelas crianças de ações especificamente humanas manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação.” Nas primeiras etapas de desenvolvimento, a comunicação se dá de forma prática, o que limita sua função e suas possibilidades. Isso se deve ao fato de o conteúdo da experiência humana ser fixado sob a forma verbal, e é aí que reside o papel crucial do professor: a comunicação com o bebê.

É o adulto que apresenta a palavra e as significações verbais do saber acumulado socialmente ao bebê. Engana-se quem pensa que é “inútil” conversar com o bebê, pois ele não aprende. Muito pelo contrário, é a partir da comunicação criança-adulto que o sistema da linguagem vai se desenvolvendo no

cérebro do bebê, para que, mais tarde, ele verbalize as palavras e as transforme em ações práticas. Arce e Silva (2009) acentuam que o processo de aquisição da linguagem oral deve ser estimulado pelo professor, uma vez que, nas atividades de banho, alimentação, higiene, por exemplo, ele pode conversar com o bebê ou cantar para ele.

Outro ponto observado foi um trabalho muito voltado às datas comemorativas, em detrimento dos conteúdos historicamente elaborados. A esse respeito, Saviani (2013) assevera que as escolas encontram tempo para realizar toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo para se dedicarem à socialização dos saberes sistematizados, o que evidencia que as instituições de ensino perderam de vista sua atividade central, ou seja, a transmissão dos instrumentos de acesso à cultura elaborada. Nesse sentido, observamos que a equipe de professores dedica muito tempo (grande parte da rotina) aos ensaios das crianças para celebrar datas comemorativas.

Finalizadas as observações, as professoras foram convidadas a responder a um questionário, cujo objetivo era identificar as principais necessidades de formação pedagógica das mesmas. A seguir, apresentamos a primeira questão do questionário com as respostas dadas pelas professoras:

**1. Em sua opinião, a formação continuada é importante para o desenvolvimento do professor?**

*Professor A – Sim, pois devemos sempre estar acompanhando as evoluções que vem acontecendo no mundo para transmitir aos nossos alunos.*

*P.B – Sim, com certeza permite que o professor atualize e enriqueça seu conhecimento para sanar as dificuldades encontradas em seu cotidiano.*

*P.C – Sim, dando continuidade ao professor na prática pedagógica, visando melhorias no seu cotidiano.*

*P. D – Sim.*

*P.E – Sim, cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos e da sociedade. Pois esse fator dá mais segurança para que ele possa desenvolver uma reflexão diante da prática pedagógica, realizando uma autoavaliação; repensar pontos positivos e negativos faz uma troca de experiência, compartilham saberes e aprendizados.*

*P.F – Sim, pois através da formação continuada o professor adquire mais conhecimentos e*

*se torna mais acessível para que possa passar esse conhecimento para seus alunos.*

*P.G – Sim, pois o professor vai se qualificando no dia a dia para passar para os alunos os conteúdos ricos e atualizados.*

*P.H - Sim, muito importante. A formação continuada faz com que o professor reflita melhor sobre o seu trabalho, o seu desenvolvimento na vivência profissional.*

*P. I – É muito importante.*

*Coordenadora Pedagógica (C.P) – Sim, porque através da formação continuada que buscamos novos métodos para incluir no dia a dia das crianças melhorando assim a qualidade de ensino em sala de aula. O professor deve pesquisar muito porque a cada dia surgem novas tecnologias, ficando difícil lidar com determinados problemas que enfrentamos na prática pedagógica.*

Nessa fase, resgatamos o que as professoras já sabiam acerca do tema em questão. Pudemos constatar que as educadoras registraram uma visão superficial acerca da importância da formação continuada. Gasparin e Petenucci (2008, p.02) assinalam que “a prática docente hoje está pautada em uma superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação.” Os autores salientam, ainda, que isso se deve ao fato de que os professores fazem, de sua prática, um verdadeiro ecletismo, dentro de uma estrutura tradicional, que passa por tendências escolanovistas e libertárias, mas “sem radicalidade filosófica do que se pretende” (GASPARIM; PETENUCCI, 2008, p. 02). As respostas ao questionário revelaram que, embora os professores tenham respondido à questão de forma sucinta e vazia de conteúdo teórico, compreendem que a formação contínua é importante para sua capacitação como professoras da Educação Infantil. Consideram, também, que os cursos podem enriquecer suas práticas cotidianas com as crianças.

Para a coordenadora pedagógica, é: “através da formação continuada que buscamos novos métodos para incluir no dia a dia das crianças melhorando assim a qualidade de ensino em sala de aula”, entretanto, embora conceba a formação continuada como uma esfera importante na qualidade do ensino destinado às crianças pequenas, a instituição não oferece cursos de capacitação, a não ser os disponibilizados pela prefeitura do município, os quais, na maioria das vezes, não contemplam todos os professores, mas apenas a equipe pedagógica, que deve repassar os conhecimentos aos professores. Assim,

percebemos que há uma discrepância entre o discurso da coordenadora e a realidade vivida pela equipe de professoras.

Encontramos, também, outro equívoco, pois, quando a entrevistada cita a *busca de métodos* para a melhoria do ensino, identificamos uma confusão entre os conceitos de método e metodologia. De acordo com Gamboa (2012), o método é o fundamento teórico, epistemológico e filosófico que embasa as diversas metodologias. Em outras palavras, a metodologia diz respeito a técnicas que operacionalizam o método. Assim, a eleição de um método para fundamentar a prática pedagógica dos professores evidencia as finalidades do ensino a serem alcançadas por intermédio de metodologias.

Assim, é válido esclarecer que esse aspecto ainda gera equívocos entre os professores, assim, não há uma clareza sobre o método/teoria que embasa a pedagogia eleita pelos órgãos oficiais para as escolas se pautarem. Acreditamos que o método deve ser apenas um, coerente com os pressupostos, já a metodologia - as técnicas que viabilizam o método eleito pela instituição escolar - podem apresentar diferentes formas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, segundo Chaves (2014), tal fato ocorre, atualmente, porque os professores da Educação Infantil, infelizmente, têm recebido pouca atenção no que diz respeito a cursos de capacitação oferecidos pelo sistema. A mobilização para a qualificação de profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos não se deu, de fato, na mesma proporção de outras modalidades da Educação Básica.

Argumentamos, que a situação observada nas respostas das professoras é consequência da falta de programas de formação continuada destinados aos profissionais da infância. Dessa forma, nega-se aos professores condições efetivas de aprimoramento que os instrumentalize em sua prática pedagógica, em favor de uma educação humanizadora (CHAVES,2014). Outro fator essencial a se considerar é a formação inicial dessas professoras, no curso de Pedagogia, que percebemos ser frágil .

A respeito desse fato, Kishimoto (2002, p.110) faz uma crítica aos cursos de Pedagogia, cujo plano curricular visa a formar profissionais para atuarem em todos os níveis de educação: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, gestores, tecnólogos, dentre outros. Para atender a todos esses propósitos, o curso se dilui em fragmentações

disciplinares e perde a solidez. “Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos.” Essa formação genérica que o futuro professor recebe ocasiona grandes prejuízos em sua prática pedagógica, especialmente, no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Acreditamos que, para trabalhar com bebês, assim como em qualquer outro nível de ensino, o professor necessita estar amparado por conhecimentos teóricos que o potencialize a realizar um bom trabalho e atender à complexidade pedagógica presente na educação das crianças pequenas. Mello e Lugle (2014) enfatizam que a formação inicial e continuada de professores deve ter, como ponto de partida, o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, com vistas à potencialização do desenvolvimento humano.

Pudemos perceber, ainda, na fala das professoras, que algumas consideram a formação continuada como possibilidade de o professor enriquecer seu conhecimento, de modo a qualificar sua prática. Apesar disso, não observamos, em nenhum momento do discurso, uma concepção teórica concreta, isto é, não foi explicitado nenhum princípio de teoria pedagógica que *fundamentasse* a visão dos professores acerca do valor da formação para o seu desenvolvimento.

**2.Quais as principais necessidades dos professores da Educação Infantil para as quais a formação poderia contribuir? Cite.**

*P.A – Necessita de grupos de estudos, mais cursos, mais planejamento etc.*

*P.B – Poder proporcionar diferentes práticas pedagógicas.*

*P.C – No curso de artes, por exemplo, enriquecer as experiências já existentes e aprimorar aqueles que ainda não dominam muito as artes no cotidiano, mesmo tendo experiências nas demais coisas.*

*P.D – Em situações-problema do seu dia a dia, como o professor se “avaliar” em certas situações e procedimentos, maneiras didáticas diferentes que se chame a atenção das crianças sobre certos conteúdos.*

*P.E – A necessidade é de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e seguir rumo à realidade que ativa, voltada aos interesses dos alunos. Essa contribuição ajuda o professor adequar o conteúdo onde possa ser compreendido por qualquer aluno.*

*P.F – Mais curso de formação para que o professor possa desempenhar um melhor trabalho. Mais valorização e mais recursos pedagógicos.*

*P.G – Mais valorização pelo professor, cursos de formação, recursos didáticos.*

*P.H – Na minha opinião, mais curso de formação, para que o professor possa obter mais conhecimento e valorização.*

*P.I – Orientações sobre o comportamento das crianças. Como trabalhar com os pais.*

*C.P – Ser visto como professores e não babá, a família vê os professores da Educação Infantil como mulheres habilitadas para cuidar e brincar e também educar 100%, e isso não cabe apenas à Educação Infantil. A formação continuada contribui nesse caso em vários aspectos como: o professor saber como funciona o desenvolvimento integral da criança. Quais as fases do desenvolvimento em que a criança se encontra, entre outras.*

Essa questão possibilitou aos professores explicitar as principais necessidades que enfrentam no dia a dia de trabalho com as crianças. Entre essas necessidades, algumas professoras citaram a falta cursos de formação. A própria equipe pedagógica da instituição não oferece nenhum grupo de estudos para o corpo docente. Gasparin e Petenucci (2008) ressaltam que um dos grandes problemas enfrentados, no âmbito educacional, é o grande número de informações que são apresentadas superficialmente, não sendo disponibilizado tempo hábil para os estudos. A falta de reunião para estudos, na instituição de Educação Infantil, prejudica a qualidade do ensino do professor, que deve buscar, por outras vias, sua qualificação como profissional. A equipe pedagógica não proporciona, assim, o aporte teórico necessário para que os docentes internalizem o conhecimento científico para o seu desenvolvimento.

Um dos aspectos observados nas respostas das professoras está relacionado à arte. Vygotsky (1999) e outros estudiosos do Materialismo Histórico-Dialético, como Lukács, preocuparam-se em estudar a arte como uma das áreas do conhecimento elaborado pela humanidade. Assim, compreendemos a arte como resultado do processo de humanização, como produto inserido nas objetivações da esfera não cotidiana. Para Duarte (2009, p. 466-467), “a obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade.” Podemos considerar, desse modo, que a arte não é somente uma simples cópia da realidade, pois cria algo novo por intermédio da representação simbólica.

A arte, inserida no contexto escolar desde a Educação Infantil, amplia as possibilidades do desenvolvimento humano em suas formas mais elevadas. O trabalho com as artes visuais, o teatro e a música favorece a

humanização dos sentidos, isto é, a formação da humanidade em cada sujeito. Nesse sentido, a arte, longe de ser uma mera representação da realidade, deve ser trabalhada de maneira intencional. O que vemos, nas escolas e, principalmente, na instituição pesquisada, é um trabalho artístico voltado à cópia do real, sem nenhum significado, ou seja, sem intencionalidade alguma, apenas o “fazer por fazer”. Acreditamos que um grupo de estudos sobre arte, a partir de uma visão crítico-dialética, poderia contribuir para a superação dessa visão simplista (pautada no senso comum) sobre o fazer artístico, pois muniria o professor de conhecimentos científicos, de modo a elevá-lo culturalmente.

Outro aspecto observado diz respeito à autoavaliação do professor em relação à sua prática pedagógica. Este é um elemento fundamental no trabalho do professor, pois cabe a ele repensar as práticas realizadas no dia a dia com as crianças, de modo a refletir sobre elas, pois, segundo Mello e Lugle (2014, p. 242), “nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar.” Podemos considerar que o processo de humanização ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo. Isso significa que estamos em constante aprendizagem e desenvolvimento, até mesmo na velhice. O homem nunca para de se humanizar.

Os cursos de formação contínua configuram-se como uma alternativa para que as reflexões acerca da prática pedagógica do professor se efetivem com maior frequência. De acordo com Chaves (2014), um dos grandes desafios da formação continuada é o acesso a uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, pois os cursos não podem se limitar ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e à compreensão: dos enfrentamentos e das possibilidades da ação pedagógica; das necessidades e do potencial das crianças; e dos motivos que possam ser gerados a partir de uma lógica humanizadora.

A falta de recursos também foi uma necessidade destacada pelas professoras que merece ser pontuada, pois a desigualdade econômico-social provocada pelo sistema capitalista também se apresenta no contexto escolar, em forma de escassez de materiais pedagógicos, livros, jogos e brinquedos, o que fragiliza a formação e a capacitação dos professores. Materiais didáticos guardados e empoeirados, salas mal ventiladas, parques desprovidos de brinquedos, entre outros fatores, contribuem para uma realidade improdutiva que obstaculiza um

processo de escolarização humanizador. Com base nos preceitos do Materialismo Histórico-Dialético, Chaves (2014, p.123) ressalta que “tais elementos expressam o valor que a sociedade capitalista atribui às crianças, sobretudo às oriundas da classe trabalhadora.” As condições das instituições educativas expressam a visão que o modelo capitalista destina à educação das crianças pequenas e aos professores, pois “a lógica de desvalorização do conhecimento se reapresenta na escassez ou pobreza dos recursos e da estrutura física e na ação educativa, a qual se mostra fragilizada e empobrecida.” ( CHAVEZ, 2014,p.123).

Uma outra questão observada no questionário inicial sobre as necessidades dos professores de Educação Infantil, remete ao fato de o profissional ser visto como um mero cuidador de crianças. Conforme discutido ao longo deste estudo, vemos que o Brasil compartilha a concepção de Educação Infantil como uma modalidade desvinculada do processo de ensino e aprendizagem. Ainda existe uma forte tendência em tratar as instituições escolares infantis como “depósito” de crianças a serem cuidadas, por se acreditar que a educação só deve ser iniciada mais tarde. Nesse sentido, o ofício de professor está sendo entendido como o de cuidar de bebês, o que ocasiona a perda de identidade desses profissionais. Ao contrário dessa perspectiva, Raupp e Arce (2012) enfatizam que as exigências do trabalho docente demandam qualificação, leitura crítica da realidade e capacidade intelectual para o trabalho com as crianças pequenas.

A capacidade intelectual do professor deve ser adquirida por intermédio de profundos estudos acerca do desenvolvimento infantil. Conforme citado por uma professora participante da pesquisa, é essencial que o professor conheça as fases de desenvolvimento da criança, pois, como realizar um trabalho intencional, que provoque revoluções no comportamento infantil, se não se conhece os mecanismos que envolvem seu desenvolvimento? Para se tornarem profissionais competentes, os professores podem ter capacidade para agir eficazmente sobre a sua prática. O modo eficaz de agir só será consolidado se o professor buscar conhecimentos teóricos, pois o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma são indispensáveis ao fazer pedagógico.

**3. Quais conteúdos você gostaria de estudar para contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica?**

*P.A – Artes visuais, psicomotricidade, educação especial.*

*P.B – Acredito que um assunto de muita importância seria TDH, hiperatividade e o déficit de atenção.*

*P.C – Alguns conteúdos onde eu, como professora, pudesse observar e compreender mais alguns comportamentos das crianças, como exemplo: hiperatividade, déficit de atenção, agressividade entre outros.*

*P.D – Acho muito interessante o trabalho com Artes, onde podemos abordar diversos conteúdos e trabalhar de diversas formas, trabalhando muitas vezes a imaginação, coordenação. A Psicomotricidade acho muito importante para a Educação Infantil, para se trabalhar o cognitivo e o motor.*

*P.E – Como adequar as ações às necessidades cognitivas da criança; momentos pedagógicos; o papel de formador e formando.*

*P.F – Artes, música, literatura, dança.*

*P.G – Literatura, artes, línguas.*

*P.H – Dança, música, literatura.*

*P.I – Sobre os pensadores, sobre o comportamento dos pais etc.*

*C.P – Piaget (fases da criança), Vygotsky. Sobre a importância desses estudiosos para o processo de aprendizagem na educação infantil.*

Essa questão aplicada às professoras teve como objetivo conhecer o que elas gostariam de estudar em um curso de formação continuada. O resultado das observações e as questões 1, 2 e 3 do questionário nos proporcionaram os subsídios necessários para que pudéssemos pensar em um projeto de intervenção que atendesse as principais necessidades de formação. A partir das respostas da terceira questão, pudemos avaliar que as principais necessidades destacadas pelas professoras referem-se aos desafios que encontram na prática de seu dia-a-dia, ao trabalharem com as dimensões da Arte, como música, teatro, dentre outras. Outro ponto destacado por elas se refere às relações que estabelecem com as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem mais específicas.

Embora o questionário tenha nos oferecido dados relevantes sobre a concepção das professoras em relação à formação continuada e às suas necessidades como profissionais da Educação Infantil, aplicamos, ainda, uma

entrevista semiestruturada, para que pudéssemos desvelar outras carências e conhecer um pouco mais acerca de suas concepções em relação a especificidades do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Cumpramos evidenciar que, após a explicação do processo de intervenção, que seria realizado no Centro de Educação Infantil, e da aplicação do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), com a presença da diretora e das professoras (o que ocorreu antes mesmo das observações), houve uma proposta de se realizar uma entrevista individual com todas elas. Em seguida, recebemos o consentimento de todas as professoras para a realização do procedimento.

No dia marcado para a entrevista, entretanto, todo o grupo de professoras propôs realizar a pesquisa em conjunto. Assim, aceitamos que a interlocução fosse realizada coletivamente. A escolha por responder à entrevista, em grupo, demonstrou a existência de uma forte insegurança por parte das professoras em relação ao teor das perguntas que seriam feitas. Segue abaixo a transcrição das falas das professoras, que foram registradas coletivamente:

### **ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

#### **1. Qual o papel da escola infantil na formação das crianças?**

*“Eu acho que é o principal, é a base de tudo a educação infantil. Sem a educação infantil a criança vai chegar lá na frente e não vai saber de nada.*

*A escola hoje tem que estar muito presente desde o nascer da criança. A criança quando ela nasce, que ela é bebê quando frequenta a educação infantil, quando ela está lá nos seus cinco anos, é diferente da criança que nunca frequentou a escola. Então a escola é muito importante, ajuda muito para a formação da criança.*

*A escola é a base de tudo, é o principal, é o que prepara a criança ... (várias conversas ao mesmo tempo, áudio incompreensível). Se a criança não ir (sic) na escola, mais para frente ela vai apresentar problemas, dificuldades. As minhas crianças do pré II que estão aqui desde o berçário, o rendimento deles é totalmente diferente das crianças que não vieram, que não tiveram acompanhamento (várias conversas ao mesmo tempo, áudio incompreensível). Pena que não é tão valorizada como deveria ser. O papel do professor da educação infantil é trabalhar o desenvolvimento motor, para ser uma criança com o conhecimento aberto. O motor envolve tudo”.*

A impressão que tivemos acerca dessa questão é que as professoras reconhecem a escola como uma instância fundamental para a preparação da criança para o futuro, pois esta possibilita sua formação. Entretanto, perguntamos: Formação do quê e para quê?

Mais uma vez, embora a questão tenha sido feita por meio de uma entrevista, a resposta foi sucinta. O que pudemos perceber, na fala das professoras, é uma preocupação em formar as crianças, pensando em seu futuro escolar. Isso reforça a concepção de que a Educação Infantil tem um papel “preparatório” para o Ensino Fundamental, como escolarização precoce. Assim, tudo o que é trabalhado com as crianças visa ao desenvolvimento de competências que devem ser adquiridas como preparação para o Ensino Fundamental.

Cabe-nos considerar que, em nossa concepção, a Educação Infantil deve respeitar o período em que a criança se encontra, de modo a dirigir um ensino voltado às especificidades de cada faixa etária. Pensar em desenvolver competências futuras pode prejudicar fases importantes a serem desenvolvidas nas crianças pequenas. Mello (2007a, p. 90) sinaliza que a Teoria Histórico-Cultural enxerga a criança como um ser que aprende desde que nasce e desde muito pequena, pois é “capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.”

Para que possamos pensar a formação da criança, é preciso nos fundamentarmos em uma concepção de homem e sociedade que ofereça os subsídios necessários para nos fazer refletir sobre o trabalho pedagógico destinado ao ensino e aprendizagem da criança. É preciso eleger as bases filosóficas, epistemológicas, psicológicas e sociológicas em prol da humanização dos indivíduos, processo este que deve respeitar o curso de desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

A infância é o tempo em que a criança deve se inserir na riqueza da cultura humana criada historicamente e socialmente, para que possa reproduzir, para si, as qualidades especificamente humanas (MELLO, 2007a). A Teoria Histórico-Cultural aponta, como condição essencial para sua humanização, “o respeito as suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (MELLO, 2007a, p. 85).

Tratar a escola como uma mera instância preparatória é

desconsiderar seu papel humanizador. Acreditamos que só um trabalho pedagógico voltado ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades ontológicas das crianças poderá direcionar uma prática pedagógica que atenda às necessidades de cada faixa etária, sem apressar ou “atropelar” o desenvolvimento das características tipicamente humanas.

Foi possível perceber, também, nas falas das professoras, o reconhecimento de que a criança que não frequenta a escola, desde muito cedo, poderá apresentar dificuldades futuramente. Daí a oportunidade de sinalizarmos a escola da infância como o lócus privilegiado para a humanização da criança, pois nessa instância, pode-se organizar, intencionalmente, as condições adequadas de vida para que lhe seja garantida a apropriação das máximas qualidades humanas produzidas historicamente (MELLO, 2007a).

Chaves e Franco (2016) corroboram essas ideias e salientam que as instituições educativas se justificam por se ocuparem do desafio de disponibilizar as máximas elaborações humanas às crianças, com o objetivo de favorecer intervenções pedagógicas que sejam capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o meio em que o indivíduo se insere contribui para o seu desenvolvimento como homem. Desse modo, a criança que inicia sua vida escolar tardiamente, encontra dificuldade no desenvolvimento de funções psíquicas importantes para sua humanização, pois estas devem ser trabalhadas/estimuladas de forma intencional, na Educação Infantil.

Cumpramos destacar mais uma fala das professoras: “O papel do professor da Educação Infantil é trabalhar o desenvolvimento motor, para ser uma criança com o conhecimento aberto. O motor envolve tudo.” É preciso considerar que o desenvolvimento motor ganha destaque nos saltos qualitativos que se processam entre os fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e a estimulação social. De acordo com Martins (2012), o desenvolvimento motor possibilita grandes marcos na vida da criança, tais como: a sustentação da cabeça aos dois meses de idade, rolar o corpo entre o segundo e terceiro mês, sentar com apoio aos três meses, sentar sozinho entre o quinto e o sexto mês, engatinhar entre o sexto e o sétimo mês, ficar em pé com apoio aos seis meses, caminhar com apoio aos nove e ficar em pé sozinho aos onze meses.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento

humano é uma dimensão muito ampla para considerarmos apenas as mudanças no aspecto motor da criança, embora este auxilie na criação de condições para que todos os outros aspectos sejam desenvolvidos. É fundamental ter em vista que o desenvolvimento psíquico da criança passa por diferentes atividades-guia que devem ser exploradas e trabalhadas pelos adultos.

Conforme visto anteriormente, a criança passa por diferentes períodos e cada qual possui suas especificidades. O professor, nesse sentido, pode ser capaz de conhecer essas fases, a fim de organizar, intencionalmente, o ensino. Dessa forma, é um equívoco pensar que trabalhar somente o aspecto motor possibilitará o desenvolvimento de todas as outras funções essenciais do ser.

Assim, a partir do papel que a Educação Infantil desempenha na formação das crianças, a próxima questão, que teve o intuito de dar continuidade à primeira, buscou conhecer como o professor pensa que deve ser o trabalho educativo na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

**2. Em sua opinião, como deve ser o trabalho educativo na Educação Infantil de 0 a 3 anos?**

*“Eu acho que deve ser mais lúdico, envolvendo por exemplo cores, formas, pois eles aprendem brincando, a partir das brincadeiras, fazer brincadeiras direcionadas, para trabalhar as cores, o alfabeto, a coordenação, a imaginação, brincadeira dirigida... é o lúdico né? Até o momento de história né? O momento de história é o momento de fantasia, a musicalização é muito importante. Na verdade não fazemos musicalização, somente cantamos músicas, então musicalização seria com instrumentos musicais, mas aqui ninguém toca instrumentos (risos).*

Na concepção das professoras, a prática educativa envolve o lúdico, pois as crianças aprendem brincando. De acordo com Mukhina (1996), ao vermos uma criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou, podemos afirmar que ela está brincando. A autêntica atividade lúdica ocorre somente quando a criança realiza uma ação que subentende outra e manuseia um objeto como se fosse outro. Assim, a atividade lúdica possui um caráter simbólico.

Vygotsky (1991), em seus estudos, apontou a forte influência do brinquedo no desenvolvimento das crianças. Desde muito cedo, a principal atividade

da criança consiste em brincar (MAKARENKO, 1981). É por meio de sua atividade lúdica, que a criança entra em contato com o mundo da cultura. Mukhina (1996) acentua que, na atividade lúdica, as capacidades psíquicas e singulares de cada criança se desenvolvem com grande intensidade, pois esta atividade influencia a formação dos processos psíquicos.

Reafirmando as ideias de Leontiev (1978), os caracteres, especificamente, humanos não são adquiridos por hereditariedade biológica, mas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura elaborada historicamente. Cada indivíduo aprende a ser homem. Isso significa que a mediação “é identificada como categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano” (BERNARDES, 2012). Nesse sentido, a ludicidade citada pelas professoras é um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois é por meio das brincadeiras que elas internalizam os significados sociais.

A esse respeito, é importante lembrar que a atividade lúdica requer intencionalidade por parte do professor mediador do processo de aprendizagem. Conforme destaca Bernardes (2012), as ações humanas direcionadas a um determinado fim possuem um caráter mediador, pois fazem o uso de instrumentos elaborados pelo homem no decurso da história. A propriedade mediadora dos instrumentos, desse modo, constitui um elo intermediário entre o sujeito e o objeto da atividade humana. Assim, “o significado social dos instrumentos diante das relações humanas é transmitido aos descendentes por meio dos signos” (BERNARDES, 2012, p. 32).

Dessa forma, o contato da criança com os instrumentos culturais, por meio de ação lúdica previamente organizada e direcionada pelo professor, possibilita o acesso da mesma às objetivações humanas. Com efeito, cumpre ressaltar que, nas observações realizadas na instituição, todos os momentos de brincadeira foram conduzidos de forma espontânea, sem nenhum direcionamento. A partir disso, percebemos que o trabalho do professor, nesse caso, segue a lógica construtivista, uma vez que presenciamos a criança como protagonista do processo de aprendizagem em seu brincar espontâneo na Educação Infantil. Nesse contexto, o professor perde a identidade de mediador e passa a ter um papel de professor auxiliar.

O trabalho desenvolvido pelas professoras, de fato, deve ter um objetivo, uma finalidade, senão perde o sentido. A brincadeira tem grande

importância no desenvolvimento da criança, todavia, devemos nos atentar para a sua condução, pois “além dos momentos de brincadeiras espontâneas, consideramos importante que hajam brincadeiras direcionadas, proporcionando o aprendizado de conhecimentos novos e não acessíveis às crianças pelo cotidiano” (SILVA, 2012, p.45), uma vez que o lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

Outro aspecto citado pelas professoras em relação ao trabalho educativo diz respeito à contação de histórias. Conforme salienta Jambersi (2014), a história é uma arte milenar, tão antiga quanto o homem, pois, por meio de histórias, os primitivos passavam seus valores, hábitos e costumes às novas gerações. Nesse movimento, as histórias foram repassadas de geração em geração, mantendo viva a identidade dos povos. “As histórias existem para serem sentidas e vivenciadas nas experiências e nos valores que cada pessoa possui. As histórias despertam uma experiência de significação única [...]” (JAMBERSI, 2014, p.16).

O ato de contar histórias, na Educação Infantil, pode parecer algo fácil, que não requerer qualquer conhecimento específico do professor, o que não é verdade. Ao selecionar uma história, a preocupação do professor deve estar em sua essência. Os recursos didáticos, no momento de contação de histórias, também são importantes e devem se apresentar como elementos enriquecedores das mesmas. Entretanto, antes de contar uma história, o professor compreende, primeiramente, o que é uma narrativa, qual é seu intuito, função e estrutura. É essencial ter cuidado, pois, sem esses elementos, o ato de contar histórias fica vazio, destituído de sentido, transformando-se em uma atividade mecânica. “Conta-se a história apenas por contar, desconhece-se sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos” (JAMBERSI, 2014, p.19).

Para que o professor possa realizar a contação de histórias e tocar, profundamente, as crianças, apresentando-lhes signos e instrumentos culturais, dando vida às palavras, para que elas não sejam apenas uma sequência de sons. Ademais, é importante estudar o ritmo, a entonação, o movimento e a cadência de uma história, pois cabe ao contador externalizar esses recursos para que a criança esteja em sintonia com as imagens narradas. O contador de histórias nunca para de aprender, pois, por mais que ele domine a oralidade, sempre aprenderá algo novo ao contar uma história, mesmo que já a tenha contado inúmeras vezes.

Nas observações na instituição, presenciamos alguns momentos de

contação de histórias, em que a leitura era realizada sem entonação, sem expressão, sem postura e sem vivacidade, por parte das professoras, tornando a atividade mecânica. Pudemos notar que esses momentos permaneceram vazios em si mesmos.

Contar histórias é uma atividade valiosa no trabalho educativo, mas requer do professor um olhar profundo sobre a narrativa das mesmas, para que possa captar seus conteúdos subjacentes, que precisam ser trabalhados com a criança. Sabemos que, na Educação Infantil, o trabalho com a contação de histórias assume lugar de destaque na prática pedagógica, no entanto, cabe ao professor/contador se preparar melhor para esse momento, de modo a educar seu olhar para a aprendizagem estética e humanizadora das histórias e encontrar, em si mesmo, a dinâmica da história para que ela possa ser externalizada com entusiasmo (JAMBERSI, 2014).

A musicalização também foi outro elemento citado pelas professoras como algo relevante no trabalho pedagógico. A música, considerada uma arte, cria uma dimensão favorável à imaginação da criança quando bem direcionada, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a realização de brincadeiras, estimula os sentidos. Trabalhar com música, na Educação Infantil, exige do professor um preparo profissional, pois além de favorecer descobertas, a música permite o desenvolvimento cultural dos pequenos, apurando-lhes a sensibilidade.

Para Chaves, Lima e Hammerer (2011), a musicalização, na Educação Infantil, oportuniza que a criança desenvolva o gosto pela música e, ao mesmo tempo, conheça instrumentos musicais e melodias que vão além das que fazem parte de sua vivência imediata: “músicas folclóricas de diversos países, músicas infantis, execução de corais, orquestras” (CHAVES;LIMA;HAMMERER, 2011, p.87). O conhecimento de melodias diversas tem o objetivo de ampliar o vocabulário e o universo musical das crianças, de forma a motivá-las a conhecer outros costumes e outros tempos.

A musicalização, na Educação Infantil, faz a mediação entre a criança e o universo musical. Esse é um trabalho de sensibilidade do professor, que baseia-se na “escuta” de necessidades e possibilidades, com o intuito de favorecer os conhecimentos das crianças e impulsionar sua percepção rítmica, harmônica e melódica. Conforme Chaves, Lima e Hammerer (2011, p. 93), o ritmo contribui para o “desenvolvimento da criança e, além dos movimentos corporais, impulsiona o

aperfeiçoamento da percepção sensorial e motora, oportunizando um desempenho educacional mais aprimorado, mais elaborado.”

Com efeito, atividades educativas relacionadas à musicalização, que não sejam meramente “mecânicas”, isto é, de repetição de sons, sem nenhum significado e encantamento, oportunizam a valorização do potencial da criança e do professor, tornando a instituição educativa infantil um espaço, por excelência, para a aprendizagem da criança.

A questão seguinte buscou identificar os aspectos essenciais, segundo as professoras, para que ocorra, de fato, o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância:

**3. Quais os aspectos essenciais para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância?**

*“A formação continuada do professor ajuda bastante, a preparação do professor para receber as crianças que estão vindo, ajuda muito. A formação continuada é a base de tudo. O professor deve estar sempre atualizado para passar o conhecimento e até a forma que vai transmitir para a criança (várias conversas ao mesmo tempo, áudio incompreensível). Cada criança, eu costumo dizer, que é única, nenhuma criança é igual a outra, cada faixa etária tem a sua diferença. Cada criança tem a sua bagagem, a sua história (várias conversas ao mesmo tempo, áudio incompreensível), respeitando sempre os limites, o ritmo.”*

Percebemos que o aspecto principal para que ocorra o ensino e a aprendizagem, na primeira infância, conforme as professoras, é a formação continuada. Acreditamos que este é um elemento fundamental no trabalho do professor, que é o mediador do processo de desenvolvimento da criança. Conforme mencionado anteriormente, os cursos de formação continuada, no Brasil, ainda são frágeis no que diz respeito ao conteúdo teórico, o que causa prejuízos na prática do professor. O aligeiramento acarreta propostas vazias de ensino, secundarizando o conhecimento.

Argumentamos que o êxito, na formação continuada, só pode resultar de uma proposta de educação que encerre “a defesa de sociedade, homem e educação em harmonia com uma prática educativa que” favoreça “a emancipação dos homens” (CHAVES, 2014, p.129).

Assim, como o estabelecimento de ensino não elege um método para fundamentar o trabalho pedagógico, mas aceita várias concepções, nosso desafio para a implementação do projeto de intervenção, *a priori*, foi elaborar uma formação continuada caracterizada por sentidos e significados humanizadores, com o objetivo de “conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal” (CHAVES, 2014,p.129), de modo a possibilitar aos professores o entendimento das necessidades e do potencial das crianças, que pode ser estimulado pela lógica de uma educação humanizadora.

Na percepção das professoras entrevistadas, a formação continuada, ao possibilitar atualização, produz melhoria do trabalho pedagógico, assim, configura-se como a “base de tudo”. Corroboramos com essas ideias, uma vez que, na visão do Materialismo Histórico-Dialético, o professor precisa ser educado, conforme já pontuamos ao longo da pesquisa. Nesse sentido, é um equívoco pensar que o professor atuante na Educação Infantil domine somente conhecimentos técnicos e “gostar de criança”.

Em uma direção contrária às respostas das entrevistas, o que presenciamos, na prática pedagógica, foi um conhecimento superficial do conteúdo trabalhado, na maioria das vezes, pautado no senso comum. Nesse sentido, segundo Mello (2007b), nós, professores e professoras, ao organizarmos, intencionalmente, o processo educativo, pautamo-nos e, objetivos ancorados em concepções que sejam capazes de nos fundamentar e orientar. São essas concepções que constituem a teoria que possibilita o estabelecimento de intenções que se concretizam em ações práticas. Dessa forma, percebemos que não há prática sem teoria:

Conscientes da teoria que orienta nossas práticas ou sem nos dar conta da teoria que subsidia e orienta nossas práticas, temos sempre uma teoria a dirigir nosso pensar e agir. Melhor que sejamos conscientes dessa teoria e que possamos escolhê-la de forma intencional para que não nos tornemos inocentes úteis para a minoria que não espera que a educação transforme nada e inocentes inúteis para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora (MELLO, 2007b, p.13).

Com efeito, consideramos e reforçamos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas no método dialético, constituem o embasamento teórico que pode nos oferecer as condições para

pensarmos o homem como um ser humano e social. O trabalho educativo exige uma atividade especificamente humana, que possa articular, dialeticamente, a relação entre forma e conteúdo, na socialização do saber sistematizado, por meio de atividade orientada por finalidades organizadas, de maneira a colocar em movimento os processos de ensino e aprendizagem desse saber, convertido em saber escolar (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Desse modo, a formação continuada exerce papel fundamental na capacitação do professor para o trabalho na primeira infância. Pensar em práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento da criança pequena é pensar a partir de premissas da Teoria Histórico-Cultural. Dentre os aspectos essenciais para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, além da formação continuada pautada em uma concepção teórica sólida, está a organização dos espaços da escola da infância. De acordo com Mello (2007b), se consideramos que as experiências vividas pelas crianças condicionam a formação de suas funções psíquicas, precisamos refletir sobre o espaço da escola da infância, que deve ser, intencionalmente, organizado, de modo a provocar uma vida rica de experiências para as crianças.

A organização dos ambientes deve ser diversificada e enriquecida cada vez mais com o passar do tempo, em um processo coletivo de elaboração e produção. O lugar do sono, o refeitório, a cozinha, os banheiros, corredores e área externa podem provocar ricas experiências nas crianças, caso sejam planejados intencionalmente (MELLO, 2007b). A escola é o lugar da socialização da cultura elaborada, assim, cabe ao professor buscar conhecimentos científicos que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. A escola da infância que possui uma equipe de profissionais desqualificados, que se ocupa de práticas vazias, sem recursos e sem busca pelo conhecimento, não almeja a humanização dos indivíduos, isto é, uma prática transformadora.

O processo de humanização das crianças, ou seja, de formação das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história, acontece por intermédio das situações vividas pelas crianças, experimentadas com outras pessoas, no seio da herança cultural à qual tem acesso (MELLO; FARIAS, 2010). Nesse sentido, levar em consideração a história de vida de cada criança é valioso. Cabe ao professor, além de conhecer os processos que envolvem o desenvolvimento da criança em cada faixa etária, reconhecer as experiências que

essa criança possui no meio em que está inserida.

Dessa forma, para compreender os aspectos que englobam o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância, torna-se possível uma formação continuada que seja capaz de subsidiar, filosófica, sócia, psicológica e pedagogicamente, o trabalho educativo do professor. A partir disso, a próxima questão refere-se ao conteúdo de ensino para a criança pequena.

**4. Existem conteúdos de ensino para a criança pequena? Quais? De que modo podem ser trabalhados?**

*“Contação de história, fantoche, musicalização, brincadeiras, atividades manuais”.*

As professoras entrevistadas responderam somente a última questão, apresentando, como conteúdos de ensino: a contação de histórias, os fantoches, a musicalização, as brincadeiras e as atividades manuais, sem esclarecer de que modo podem ser trabalhados. Para Duarte (2016), na Pedagogia Histórico-Crítica, a função da escola é a socialização do saber elaborado, que deve ser convertido em conteúdos de ensino. Assim, é possível perceber um equívoco, pois as professoras consideram os instrumentos de ensino como conteúdos a serem socializados. Ora, cumpre esclarecer que os itens apontados não são conteúdos, mas aportes para que o conhecimento seja levado até as crianças.

O conhecimento mais desenvolvido é o que possibilita a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. Assim, se o trabalho educativo é compreendido como humanização dos indivíduos e acontece no âmbito de um processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, “a educação é uma prática social em seu todo” (DUARTE, 2016, p.67).

Conforme salienta Martins (2012, p.94), “os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos”, pois não se trata de uma mera ocupação para as crianças. Os conteúdos representam mediações histórico-sociais por meio das quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si próprios e sobre o mundo e, conseqüentemente, desenvolvem funções especificamente humanas. Os elementos citados pelas professoras configuram-se como instrumentos de ensino, caso bem trabalhados, pois contar histórias com fantoches somente para entreter as crianças, cantar músicas apenas para acalmá-las, levá-las ao pátio para brincarem

e, assim, “darem um pouco de sossego” são atividades vazias, que se encerram em si mesmas.

Os conteúdos de ensino vinculam-se: a fundamentos filosóficos e históricos da educação, à concepção de criança e sociedade, a premissas teóricas acerca do desenvolvimento infantil e suas relações com a aprendizagem, “expressando-se como um dos elementos da matriz pedagógica, a pressupor a seleção e a organização de conteúdos, a metodologia de ensino e as diretrizes de avaliação” (MARTINS, 2012 ,p. 94). Assim, os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas do homem, ou seja, os componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, configuram-se como conteúdos de ensino nas instituições escolares. Independente da faixa etária, defendemos que a escola da infância desempenhe sua função de transmitir conhecimentos, sobrepujando as esferas cotidianas e os limites inerentes ao senso comum.

Em face dessas considerações, os conteúdos de ensino, se bem organizados e explorados pelos professores com as crianças, provocam a ampliação das referências desses indivíduos, promovendo a passagem de sua vida cotidiana para uma esfera mais complexa da atividade humana, na qual se inserem a arte e as ciências. O professor que atua na Educação Infantil é o mediador que vai em busca de novas referências, para ir além daquilo que as crianças sabem, de modo a lhes proporcionar acesso à herança cultural da humanidade (MELLO;FARIAS,2010).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o critério de seleção e organização dos conteúdos escolares leva em conta o desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo, para que esta possa concretizar, em sua vida, a humanização alcançada até hoje pelo homem (DUARTE,2016). A prioridade, nas escolas da infância, é trabalhar os conteúdos para além de suas aparências, de modo a alcançar sua verdadeira essência. Em vista disso, os conteúdos escolares são os que proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, como exemplo, ao cantarmos a música “Pipoca” com as crianças pequenas, podemos optar por cantá-la apenas como um momento divertido para as crianças. Todavia, a partir das premissas da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos explorar a letra da música por meio de conteúdos de formação teórica e operacional, conforme já explicitado ao longo da pesquisa. Outro exemplo, explicitado por Martins (2012), refere-se ao

conteúdo das formas geométricas. O ensino das formas às crianças não compreende apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois também atinge os processos de percepção, memória, atenção, linguagem, dentre outros. Desse modo, os conteúdos teóricos não podem ser selecionados e ensinados sob uma ótica simplista e pragmática, limitada à sua utilização imediata.

Para a elevação dos bebês e das crianças da primeira infância, as ações pedagógicas podem conceber os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em conformidade com os períodos de seu desenvolvimento (MARTINS, 2012). Para Malanchen (2014), é prioridade que, na escola, os conteúdos sejam trabalhados como um processo educativo intencional e embasados em conhecimentos objetivos e universais, que têm caráter histórico. “É o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico que devem ser levados em conta na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens” (MALANCHEN, 2014).

Em suma, a função da escola é mediar a formação humana por intermédio de um método educativo intencional, pelo qual a criança é impelida a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, produzido historicamente pelo homem. É imprescindível que a escola da infância não ignore o conhecimento cotidiano, todavia, deve buscar formas de superá-lo, em outras palavras, de ir das aparências à essência, em um movimento dialético.

Cumprido salientar que, para que as práticas educativas avancem e se efetivem de maneira direta e intencional, a organização da atividade de ensino deve “buscar, além de estratégias eficazes para a transmissão do conhecimento científico, também conteúdos significativos que garantam a excelência do ensino” (CHAVES; LIMA; HAMMERER, 2011, p.89).

Após abordar a questão da formação continuada e a do trabalho educativo com as crianças pequenas, a próxima pergunta teve o objetivo de coletar a percepção das professoras sobre a práxis pedagógica:

##### **5. O que você entende por práxis pedagógica?**

Após um tempo de silêncio...

*“Tem a ver com prática, alguma coisa assim. É a prática junto com a teoria. Você aprende a teoria para pôr em prática. Só que teoria é totalmente diferente da prática.*”

*Quando a gente estuda é uma coisa, depois... é outra a realidade (uma professora fala: exatamente). Mas por isso que tem que ter a formação continuada. Mas uma formação continuada baseada na prática. A teoria é muito bonita no papel, mas na prática ... é totalmente diferente”.*

A princípio, foi visível o impacto que essa questão causou às professoras. Após um tempo de silêncio, algumas se arriscaram a expressar seu entendimento sobre práxis pedagógica, mas, mesmo assim, ainda se mostraram inseguras para explicar o conceito. O que pudemos perceber é a falta de uma formação inicial e continuada que fundamente as concepções dessas professoras acerca da temática.

Saviani (2013a) elaborou um conceito sintético de práxis fundamentado nas ideias de Vázquez (1968), que articula teoria e prática: “Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.” (SAVIANI,2013a, p.120).

Essa é uma concepção pragmática, pois concebe primado à prática. Conforme já salientamos, as observações na instituição escolar apontaram a prevalência de práticas espontâneas, embasadas no fazer pelo fazer, em detrimento de práticas norteadas por uma teoria. Nesse sentido, podemos designar como hipótese: a fragilidade da formação, tanto inicial quanto continuada, das professoras entrevistadas, contribuiu para o entendimento equivocado do conceito de práxis, o que se reflete em suas práticas “vazias” de conteúdo.

O que Saviani (2013a) chama de “fazer pelo fazer” diz respeito à prática que não se envolve com teoria alguma, fragilizando o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O conhecimento pautado no senso comum não possui as condições necessárias para sobrepujar a cotidianidade, ou seja, não é capaz de ir além das aparências dos fenômenos. O conhecimento científico, por sua vez, é a chave para essa superação, pois é pela apropriação das formas mais desenvolvidas pelo gênero humano que a criança encontra as condições necessárias para a sua humanização.

Frente a essas considerações, Saviani (2013a, p.120) pondera que o marxismo é uma filosofia da práxis, ou seja, “é uma teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis.” O Materialismo Histórico-

Dialético é um movimento prático, todavia, fundamenta-se teoricamente, isso significa que ele se alimenta da teoria para esclarecer o sentido, para dar direcionamento à prática. Podemos sinalizar, então, que “a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada” (SAVIANI, 2013a.p.120).

A prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério da verdade e fim último da teoria. Para desenvolver-se e produzir suas consequências, a prática necessita da teoria para se iluminar, o que se relaciona ao conceito de método. Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1980,p.05).

A concepção de que a teoria é diferente da prática, conforme assinalaram as professoras, ainda é muito forte entre grande parte desses profissionais, especialmente, desse nível de ensino. De acordo com Mello (2007a), o desmerecimento da teoria, expresso na fala de uma participante: “a teoria é muito bonita no papel, mas na prática ... é totalmente diferente”, revela o perfil desses professores, preocupados apenas em oferecer respostas imediatas aos problemas da prática. “É uma forma de manter a submissão dos professores aos modismos que vem e vão” (MELLO, 2007a,p.13).

O despreparo e a ausência de estudos profundos acerca de uma teoria que fundamente o trabalho pedagógico ainda são fatores muito presentes, principalmente, na instituição escolar investigada por nós. A falta de capacitação das professoras gera um trabalho voltado para uma concepção pragmática de ensino, pois, por não terem embasamento teórico, essas profissionais não conseguem responder às necessidades encontradas no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico das escolas da infância trazem uma série de elementos teóricos, que, muitas vezes, são pouco explorados para discussões e análises em grupo, entre os professores.

Saviani (1980) destaca que a práxis é uma atividade humana prática, fundamentada teoricamente. A teoria, como dimensão da realidade pensada, oferece condições para se refletir sobre os desafios e as possibilidades encontradas no dia a dia do trabalho educativo. O conceito de práxis implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, ou seja, uma atividade em que as

finalidades não se realizam somente de forma subjetiva, mas como resultados que se manifestam concretamente.

Ademais, a afirmação de que a prática é totalmente diferente da teoria revela a falta de uma consciência filosófica, das professoras, acerca da realidade concreta. Entretanto, trabalhar pelas vias do senso comum dificulta a aplicabilidade de alternativas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim, apenas o estudo aprofundado de uma teoria, a partir de uma reflexão da realidade, é capaz de responder às necessidades práticas do professor, pois, conforme salienta Martins (2004), a realidade não se reduz ao que é perceptível imediatamente. Para ir além das aparências fenomênicas, porém, é necessário que o professor busque, incessantemente, o saber elaborado, para que chegue à sua essência, e isso só será possível por intermédio da práxis.

Devido à importância da busca pelo conhecimento científico pelo professor, a próxima questão ocupou-se em identificar se as professoras consideram necessário participar de projetos de formação e se, no momento da pesquisa, algumas das entrevistadas participavam desse tipo de estudo:

**6. O professor da criança de 0 a 3 precisa participar de um projeto de formação? Por quê? Você participa de algum projeto de formação?**

*“Com certeza. Eu faço a minha pós em educação especial.*

*Participamos de cursos oferecidos pela prefeitura.*

*No momento, não participo, mas quando a prefeitura oferece, eu procuro participar (risos).*

*O pessoal da ‘apostila’ vem de vez em quando dar curso”.*

As professoras, de modo geral, salientaram ser importante participar de cursos de formação para os professores da infância, entretanto, apenas uma citou que está cursando uma pós-graduação *latu sensu*, enquanto outras mencionaram que participam apenas dos cursos que a prefeitura oferece ou dos cursos oferecidos pela editora da apostila com que trabalham.

Pudemos perceber que, embora as professoras considerem importante a participação em cursos de formação continuada, menos da metade realiza algum deles. Inferimos, desse modo, que o discurso é diferente da realidade dessas profissionais. Nós, como professores, somos os responsáveis pela condução

do ensino, assim, devemos ter consciência da complexidade que envolve o ato de ensinar e, desse modo, buscar subsídios teóricos para que possamos materializar nossas ações de forma qualificada. Nisso se situa a grande valia do contínuo aprimoramento pedagógico por intermédio de um projeto de formação continuada.

De acordo com Silva (2014), os desafios impostos pelo trabalho do professor exigem atualizações permanentes. “Na esfera do ensino, o preparo e a execução das atividades [...] de aprendizagem são permanentes oportunidades de formação” (SILVA, 2014, p. 92). A partir da realização de pesquisas, o professor tem a oportunidade de direcionar diferentes olhares, de descobrir soluções para problemas e produzir o novo.

O professor que busca capacitação para o seu trabalho com a criança pequena, seja por meio de cursos de formação contínua, seja por meio de leituras ou cursos de especialização – *latu sensu* e/ou *strictu sensu*, está se comprometendo com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Ao participar de projetos de formação, o professor passa a ter consciência de sua própria atividade de ensino e, a partir de então, com base nas necessidades concretas das crianças, começa a estabelecer objetivos para desenvolver ações intencionais (SERRÃO, 2014).

A atividade de ensino, para a Teoria Histórico-Cultural, não começa quando o professor está fisicamente diante da criança. O exercício de antecipar ações é uma característica intencional do agir humano. A partir da necessidade de ensinar, que é posta socialmente, é fundamental a delimitação: do quê?, como?, para quê? e por que ensinar? Além disso, é importante: selecionar os instrumentos que serão utilizados; estimar o tempo necessário para a realização das ações referentes à atividade de aprendizagem; e os definir espaços pedagógicos. Todas essas ações devem ser realizadas pelo professor antes de sua interação pessoal com as crianças (SERRÃO, 2014).

Para que possa pensar ações bem planejadas, o professor necessita atualizar-se, de modo a realizar um trabalho de qualidade que vise ao desenvolvimento das crianças. De acordo com Chaves (2014), estudos permanentes podem favorecer a avaliação e a recondução de práticas educativas, o que leva a uma discussão sobre a função da escola, em uma perspectiva de emancipação.

Conforme Vygotsky (2010), o desejo de fazer o futuro e mudar o presente fez com que a Teoria Histórico-Cultural se apresentasse como uma

perspectiva humanizadora, capaz de oferecer respostas aos desafios e enfrentamentos da atualidade, já que torna possível a condição de instrumentalizar o homem para que possa objetivar uma educação plena para todos.

Em vista disso, Raupp e Arce (2012) enfatizam a necessidade de formação do professor, que deve dispor de conhecimentos que lhe possibilitem desenvolver uma visão sobre o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, sem a qual não é possível agir para transformar a realidade em possibilidade. As autoras enfatizam, ainda, a necessidade de as professoras da Educação Infantil irem além do cotidiano em si, no exercício de sua função. Entretanto, para a efetivação desse processo, é preciso que o professor tenha uma formação teórica sólida que lhe faculte a base para a compreensão do processo que envolve a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Chaves, Lima e Hammerer (2011, p.89) ponderam que não devemos ignorar que as condutas empobrecidas na prática pedagógica do professor, se deve à circunstância de que muitos profissionais estão prejudicados por sua condição de vida e pelas limitações de sua formação inicial. Tais fatores não propiciam “vislumbrar as inúmeras possibilidades de organizar e reorganizar a rotina das escolas e centros de Educação Infantil”.

A próxima questão da entrevista, que está articulada à anterior, teve como intuito investigar se as professoras têm realizado leituras, isto é, atividades de estudo que contribuam para sua formação teórica, em benefício do trabalho pedagógico com as crianças pequenas:

**7. Você tem feito leituras que contribuem para o seu processo de ensino? Quais?**

“Li um livro sobre dificuldades de aprendizagem, mas não lembro do autor.

Eu ultimamente, faz tempo que não leio (conversas)”.

Poucas professoras responderam a essa questão, entretanto, a leitura é um ponto nevrálgico para a formação do professor. Se falta atividade de estudo, falta o conhecimento teórico necessário para a fundamentação do trabalho educativo. Assim, pelas respostas, pudemos considerar que não há apenas falta de participação em cursos de formação continuada, mas também de leituras de obras literárias e científicas. A partir daí, podemos indagar: Como pode haver um trabalho

educativo efetivo sem atividade de estudos de obras científicas e sem a participação permanente em cursos de formação contínua?

Saviani (2013a) considera o professor como alguém que apreendeu as relações sociais de forma sintética e que foi posto na condição de oportunizar a mediação do conhecimento que se desenvolveu socialmente, às crianças. A apropriação desse conhecimento, entretanto, requer um trabalho voltado à leitura dos clássicos. Ora, mas o que é clássico?

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI,2013a, p.13). Clássico, é tudo aquilo que resistiu ao tempo. Sendo assim,

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola (SAVIANI, 2013a,p.17).

O professor, consciente de sua atividade de ensino e de sua tarefa como mediador do processo de ensino e aprendizagem, busca as formas mais elevadas de conhecimento, de modo a organizar um ensino de qualidade e a provocar saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo das crianças, almejando sua humanização. Na visão do Materialismo Histórico-Dialético, humanizar por meio do ato educativo demanda que o professor - nessa investigação, incluímos o professor da Educação Infantil - dê prioridade ao estudo dos clássicos. Para Duarte (2016), algo se torna clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor sobrepuja as singularidades das circunstâncias de sua origem.

Saviani (2013a) esclarece e aponta a necessidade de se distinguir o tradicional do clássico. O tradicional refere-se ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e a reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a essa corrente pedagógica. Não obstante, isso não pode diminuir a relevância do elemento clássico da educação. Nesse sentido, sendo o clássico aquilo que resistiu ao tempo, sua validade exorbita o momento em que ele foi proposto. “É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se

válida, mesmo para as épocas posteriores”(SAVIANI, 2013a, p. 87).

Participar de um projeto de formação e realizar leituras de obras clássicas, em grupos de estudo, a partir do Materialismo-Histórico-Dialético possibilitam uma articulação entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será socializado. Ponderamos que o clássico é a unidade entre forma e conteúdo, e ao ser transformado em conteúdo escolar pode ser trabalhado por intermédio de inúmeras formas didáticas.

Assim, o estudo dos clássicos, pelo professor atuante na Educação Infantil, torna-se elemento imprescindível para uma prática pedagógica de qualidade. Estudar os clássicos possibilita ao professor a compreensão ontológica e epistemológica do método dialético, para que este possa se fundamentar no método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a potencializar uma verdadeira práxis em prol da humanização das crianças.

A busca pelo aprimoramento pedagógico, seja por intermédio de cursos de formação continuada ou de leituras de obras literárias relacionadas aos pressupostos históricos-dialéticos da educação, implica na decisão do que ensinar às nossas crianças. Isso envolve relações entre o passado, o presente e o futuro da sociedade humana. De acordo com Duarte (2016), se tomarmos essa decisão considerando somente as necessidades imediatas do presente, não ensinaremos as crianças a refletirem sobre “as consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade” (DUARTE, 2016,p. 01).

Com base nessas assertivas, é fundamental que o professor compreenda as relações entre passado, presente e futuro sob uma perspectiva histórica. A realidade é movimento, assim, o que hoje é algo ou alguém, não o foi sempre, mas veio a ser num processo dialético de mudança movido por contradições (DUARTE, 2016). As formas mais ricas de experiência humana são encontradas na ciência, nas artes e na filosofia, sob a forma de clássicos, e estes devem ser apropriados pelas novas gerações como elemento de sua total humanização . Assim,

[...] uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI;DUARTE, 2010, p. 431)

Essa compreensão, amparada pelas premissas do Materialismo Histórico-Dialético, permite que o professor entenda melhor os mecanismos históricos e sociais que envolvem o ato educativo. Desse modo, o estudo dos clássicos é um grande aliado na busca por uma práxis que eleve o indivíduo aos conhecimentos mais elaborados, de modo a produzir sua própria humanização.

Após investigar a percepção das professoras em relação à formação continuada e à atividade de estudo dos clássicos como aspectos fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica, perguntamos às professoras, se há alguma teoria e/ou autores que fundamentem seu trabalho educativo:

**8. Existe uma teoria que orienta seu trabalho educativo? Quais autores você utiliza para fundamentar sua prática com as crianças?**

*“Eu não tenho, sei lá”.*

*“Ai, autor?”*

*“Ah Piaget, Vygotsky...”*

*“Eu sempre confundo os dois”*

*“Eu acho que é Piagetiana”.*

*“Eu gosto do Karl Marx”.*

Inicialmente, as respostas a essa questão demonstraram que algumas professoras não trabalham fundamentadas, especificamente, em uma teoria e/ou autor. Outras subsidiam-se, ao mesmo tempo, no Construtivismo de Piaget e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Outras, ainda, “acham” que sua prática está pautada nos postulados construtivistas, e uma professora expõe sua “simpatia” pela teoria de Karl Marx.

A partir de uma análise minuciosa, os resultados iniciais dessa questão revelaram que as professoras da instituição investigada não adotam nenhuma teoria que as oriente em seu trabalho pedagógico. Isso confirma, ainda mais, as observações realizadas inicialmente por nós, ao acompanharmos a rotina dentro da escola da infância. A prática pedagógica das professoras são pragmáticas e espontâneas, assemelhando-se às ideias construtivistas.

A falta de capacitação das professoras é fortemente presente na instituição. Foi possível constatar, por intermédio das observações, do questionário e

da entrevista, muita fragilidade, em termos teóricos, na formação das participantes, pois percebemos um discurso ainda sincrético em relação aos processos educativos de aprendizagem e de formação da criança pequena.

Com base em uma visão materialista histórica-dialética, compreendemos que um trabalho sem fundamentação teórica prejudica o desenvolvimento da criança pequena. Nesse sentido, percebemos que não há uma práxis intencional e humanizadora na instituição investigada, uma vez que o corpo docente quase não participa de cursos de formação continuada, nem realiza leituras que aprimorem seu trabalho e não elege uma teoria que embase sua prática.

Cumpramos ressaltar que as professoras, mesmo tendo graduação em Pedagogia como formação inicial, ainda confundem as premissas da teoria de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky. Uma das hipóteses para essa realidade é a fragilidade dos cursos de graduação no que se refere à exploração de teorias psicológicas e educacionais. Muitas vezes, o estudo dessas teorias é posto de forma superficial.

Conforme salienta Kishimoto (2002), há pouca clareza acerca do perfil profissional desejado nos cursos de formação. Além disso, o foco é a formação de profissionais para trabalharem no Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil a reboque dessa modalidade de ensino, ou seja, como “menos” importante, o que é um equívoco e acaba por não formar professores capazes de atender as especificidades da criança pequena.

Saviani (2013a) pondera que o professor deve possuir um arcabouço teórico consistente, pois quanto mais houver uma teoria que embasa sua prática, mais coerente e mais qualitativa esta será. Assim “ a prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação.” (SAVIANI, 2013a, p. 91). Isso é pensar a prática a partir da teoria. Contudo, é válido também fazer o movimento contrário, pensar a teoria a partir da prática, pois se a prática é fundamento da teoria, é também seu critério de verdade e finalidade, Isso significa que “o desenvolvimento da teoria depende da prática” (SAVIANI, 2013a,p. 91).

Consideramos, à luz da Teoria Histórico-Cultural, que a apropriação da experiência histórica pelo indivíduo acontece por meio de processos de aprendizagem, conscientemente, dirigidos pelo professor, uma vez que são

“qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem” (DUARTE, 1996,p. 33). Dessa forma, conforme já abordamos ao longo desse estudo, um trabalho “vazio” de conteúdo, pautado pelo senso comum, dificulta que a criança avance do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e, conseqüentemente, suas funções elementares não alcançam os saltos qualitativos desejados para se transformarem em funções psicológicas superiores.

O trabalho não diretivo das professoras, desvelado durante as observações e nas respostas da última questão da entrevista, tem como consequência uma prática pedagógica centrada na empiria cotidiana. A falta de estudo de uma teoria prejudica a qualidade da educação destinada ao desenvolvimento das crianças pequenas. Com efeito, cabe ao professor da infância perceber-se como um intelectual que precisa buscar conhecimentos que enriqueçam sua prática pedagógica, objetivando a humanização das crianças, visto que o gênero humano “só poderá alcançar sua humanidade 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” (RAUPP;ARCE, 2012, p. 54).

O conhecimento dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético possibilita que o professor pense em uma educação humanizadora. Assim, assumir a orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, no trabalho educativo, requer não somente conhecer a realidade de forma imediata, isto é, a aparência da prática social, mas compreender o que essa prática social realmente é, considerando-a em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e possibilidades futuras de transformação (LAVOURA;MARTINS,2016).

Em suma, a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos no âmbito das ciências, das artes e da filosofia, por parte dos professores, é essencial para a formação de uma concepção de mundo que possibilite a compreensão de questões ontológicas fundamentais, como: “Que sociedade é esta? Como ela se formou? O que é realidade? O que é homem?” (LAVOURA;MARTINS,2016,p.535).

Nossa primeira impressão sobre o trabalho pedagógico realizado pelas professoras pesquisadas, tendo as observações, o questionário e a entrevista como ponto de partida (síncrese) da realidade concreta, foi a ausência de uma formação qualificada para a realização do trabalho educativo com as crianças

pequenas. Nosso objetivo, então, foi reunir as principais necessidades encontradas por essas profissionais, para que pudéssemos planejar um projeto de formação que lhes facultasse os subsídios essenciais para um trabalho educativo humanizador.

Cumpramos notar que as participantes apontaram suas principais necessidades em relação à prática educativa, conforme explicitado anteriormente, entretanto, uma análise rigorosa do material extraído das observações e da própria fala das professoras evidenciou, como maior necessidade, uma capacitação que oportunize o aprimoramento pedagógico das professoras, o que só pode ser consolidado por meio do conhecimento de uma teoria capaz de fornecer os subsídios necessários para que as mesmas desenvolvam as potencialidades das crianças que frequentam essa escola da infância.

Em face do exposto, a partir da elaboração do conhecimento com base no método dialético, buscamos superar o sincretismo por meio de um projeto de intervenção que explorasse os conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Realizamos uma seleção criteriosa de textos, para estudo, que possibilitassem uma articulação entre a teoria e a prática vivida pelas professoras instituição em estudo.

Avaliamos que o estudo dos pressupostos básicos da referida teoria, inicialmente, poderia oportunizar a essas profissionais um aprimoramento pedagógico para a realização de seu trabalho, bem como, uma melhor preparação para lidar com as necessidades pontuadas por elas durante a entrevista. A seguir, relatamos todo o processo que envolveu a mediação.

## 5.6 O PROJETO DE INTERVENÇÃO : A MEDIAÇÃO COMO UM MOMENTO DE FORMAÇÃO

Marx e Engels (1998) já apontavam a necessidade de partimos de homens concretos, reais, pois é a partir do seu processo de vida real, isto é, de suas relações históricas, sociais, culturais e psicológicas, que podemos compreendê-los. Assim, objetivamos, inicialmente, desvelar a realidade concreta do trabalho educativo, em busca de uma mediação que fosse capaz de transformar a realidade em possibilidade. Fundamentamos nossa proposta na Filosofia da Práxis, que “não busca manter o ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Dessa forma, como o conhecimento do real se inicia pela prática

social, é fundamental superar sua aparência para compreender sua essência. Nesse sentido, Abrantes e Martins (2007) elucidam que:

[...] a vinculação que o sujeito do conhecimento deve realizar com a prática social não se limita ao contato pragmático com a realidade, ocorrendo somente se o indivíduo se apropriar dos fenômenos reais em suas múltiplas determinações. Para isto, é necessário conhecer os pensadores e os pensamentos, integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar (ABRANTES ; MARTINS, 2007, P. 319).

A partir do exposto, compreendemos que o projeto de intervenção possibilita o contato das professoras com questões científicas e filosóficas. A apropriação do conhecimento elaborado propicia uma melhor compreensão dos mecanismos sociais, históricos e culturais, que implicam no trabalho educativo. De acordo com Abrantes e Martins (2007), a prática social requer domínios teóricos e práticos, assim, no momento em que o sujeito do conhecimento empreende um pensamento acerca da realidade, com o objetivo de nela intervir, a qualidade de sua intervenção dependerá dos domínios conceituais disponibilizados, isto é, do pensamento como expressão da capacidade de conhecer, que não é algo espontâneo, mas que se ativa de forma automática quando o sujeito é exposto à realidade.

O pensamento desenvolve-se como uma conquista do ser social em processos de ensino, “cujo acervo resulta da história humana objetivada como riqueza pela ação praxica dos indivíduos que se apropriam dessas conquistas históricas” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p.319). O indivíduo que pensa sobre a realidade e age sobre ela, somente pode fazê-lo por intermédio da apropriação da cultura historicamente objetivada.

Por outro lado, é importante refletir, também, sobre as ações do formador que aplica um projeto de formação, as quais, segundo Verdinelli (2007), podem se ajustar aos conceitos espontâneos do professor, no que tange à sua prática pedagógica, e às dificuldades vivenciadas por ele no cotidiano escolar. Os conceitos espontâneos podem ser diagnosticados, o que possibilita identificar o que o professor não sabe, não domina, seus conhecimentos embasados no senso

comum, seu nível de desenvolvimento atual sobre o fazer pedagógico, dentre outros aspectos.

Cabe ao formador provocar desafios, isto é, problematizar os conteúdos, de modo a organizar ações que permitam ao professor: refletir; envolver-se em um esforço conjunto; e perceber as contradições e as inúmeras dimensões que envolvem as questões de sua prática. Para que isso ocorra, é preciso estabelecer uma relação dialógica, de modo que o grupo reflita e aprenda a pensar em conjunto, para encontrar soluções, problematizar situações e avançar na apropriação do conhecimento. Verdinelli (2007) pondera ainda que:

[...] o formador, por meio de sua mediação, deve oferecer subsídios teóricometodológicos, apoio, no sentido de que o outro possa enfrentar os desafios em função da mediação-ajuda-intervenção e interação com os outros. O formador deve ajudar o professor a fazer associações com os seus conhecimentos cotidianos, propor atividades que ajudem o professor a pensar a nova forma de aula que deseja, por meio da teoria, subsidiado por um referencial (VERDINELLI, 2007, p.70).

Dessa forma, concebemos o formador como uma figura significativa no processo de intervenção. O grande desafio “é reconhecer os limites e as potencialidades do outro” (VERDINELLI, 2007, p. 70). Com as intervenções, o formador contribui para a consolidação de funções que ainda merecem ser desenvolvidas com o objetivo instrumentalizar o outro. Deveras, os encontros de formação podem ser momentos em que o professor concebe o formador como um parceiro, em um permanente processo de apropriação do saber elaborado, assim, cabe ao formador articular, com o professor, a unidade teoria-prática, ao trabalhar o conhecimento científico.

A partir do exposto, o projeto de intervenção, estudado e elaborado a partir da realidade concreta do trabalho das professoras da instituição, contou com os textos apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Cronograma de Leituras e objetivos do Estudo**

<b>TEXTOS E ATIVIDADES</b>
<p>Estudo e discussão do texto 1: FONTANA, R. A abordagem Histórico-Cultural. In: FONTANA, R; CRUZ, M.N. <b>Psicologia e trabalho pedagógico</b>. São Paulo: Atual, 1997.</p> <p>Objetivo: Compreender os pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural, visando à fundamentação teórica do trabalho educativo na instituição.</p>
<p>Estudo e discussão do texto 2: MARTINS, L.M; MARSIGLIA, A.C.G. <b>As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita</b>. Campinas: Autores Associados, 2015.</p> <p>Objetivo: Entender as divergências entre as perspectivas construtivistas e histórico-culturais, visando a uma prática pedagógica coerente para o desenvolvimento da criança.</p>
<p>Estudo e discussão do texto 3: SILVA, J.C.O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A; MARTINS, L.(Orgs). <b>Ensinando aos pequenos de zero a três anos</b>. 2ed. Campinas: Alínea,2012.</p> <p>Objetivo: Identificar as ações do processo de ensino sistematizado e as espontaneístas, a fim de viabilizar uma práxis humanizadora com as crianças pequenas.</p>
<p>Estudo e discussão do texto 4: RAUPP, M.D; ARCE, A. A formação de professores da Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos.In: ARCE, A; MARTINS, L.M. <b>Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos</b>. 2ed. Campinas: Alínea, 2012.</p> <p>Objetivo: Apresentar como se tem pensado a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil, a fim de evidenciar seu impacto no trabalho com as crianças pequenas.</p>
<p>Estudo e discussão do texto 5: ARCE, A; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). <b>Ensinando aos pequenos de zero a três anos</b>. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.</p> <p>Objetivo: Compreender o ensino como eixo articulador no trabalho com crianças menores de três anos, visando à organização de um trabalho pedagógico que possibilite o pleno desenvolvimento dos bebês.</p>
<p>Estudo e discussão do texto 6: MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. <b>Infância e Práticas educativas</b>. Maringá: Eduem, 2007b.p.11-22.</p> <p>Objetivo: Reconhecer práticas educativas intencionais, visando à elaboração de um planejamento de ensino que contribua para o desenvolvimento da criança pequena.</p>

## OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Texto e discussão do texto 7: SILVA, R.J da. Livros para bebês: do nascimento aos 3 anos de idade. 2008. Disponível em:< <http://www.ofaj.com.br/colunas-conteudo.php?cod=379>>. Acesso em: 10 mai 2017.

Objetivo: Compreender a importância da contação de histórias, visando à humanização da criança.

Estudo e discussão do texto 8: CHAVES.M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras.In: CAÇÃO, M.I.; MELLO, S.A.; SILVA, V.P.da.**Educação e desenvolvimento humano**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

Objetivo: Reconhecer a formação continuada como elemento importante para o aprimoramento pedagógico, a fim de que sejam implementadas práticas educativas que tenham como objetivo o desenvolvimento e a humanização da criança pequena.

**Fonte:** A própria autora.

Com o objetivo de superar as concepções iniciais das professoras, confrontando-as com o objeto sistematizado do conhecimento - o conteúdo teórico, direcionamos o estudo conforme propõe o método dialético, pois, a partir de análises e abstrações, as participantes poderiam perceber a realidade além do imediatamente perceptível, e, assim, buscar a verdadeira essência do fenômeno educativo, de modo a unir teoria e prática.

Defendemos que, partir da prática social inicial, ascender à teoria e descer, novamente, à prática social final, de forma inseparável, possibilita um novo patamar de compreensão da realidade humana (GASPARIN, 2012). Para que isso pudesse se efetivar, disponibilizamos os textos que seriam trabalhados no decorrer do projeto e solicitamos uma leitura prévia dos mesmos por parte das professoras. O objetivo era fazer com que elas se apropriassem dos conceitos científicos e pudessem relacioná-los à sua prática pedagógica, a partir de análises e discussões orientadas por nós.

O projeto de intervenção buscou a formação dessas profissionais para que elas, a partir da realidade de sua prática atual, se apropriassem de conceitos científicos pela mediação, para poderem voltar à prática com uma nova consciência: a consciência da transformação, da mudança da prática social em prol de uma prática social final humanizadora.

Para a realização do primeiro encontro do curso, encaminhamos, previamente, à escola, o material que seria utilizado para estudo (texto *A abordagem histórico-cultural*, de Roseli Fontana), para que as professoras pudessem lê-lo antecipadamente. Esse material foi selecionado com o intuito de oferecer, ao corpo de professoras e à equipe pedagógica, os conceitos-chave para uma melhor compreensão do que é a Teoria Histórico-Cultural, cuja perspectiva fundamentou o trabalho com as professoras do estabelecimento. Infelizmente, as professoras afirmaram que não haviam lido o texto, o que impossibilitou uma discussão/reflexão rica e aprofundada. A coordenadora disse ter lido todo o material.

Inicialmente, foi feita uma pergunta direta às professoras: O que vocês sabem sobre a Teoria Histórico-Cultural? A maioria não soube responder, apenas uma professora afirmou que se trata de uma teoria, segundo a qual, a criança aprende na interação com o meio e com o outro, e o professor é o mediador que socializa a cultura com as crianças.

Com o auxílio de *slides*, fomos apresentando as ideias principais do texto. Dentre os conceitos explorados, estavam: a transformação do biológico em histórico-cultural, a utilização de instrumentos e signos para o desenvolvimento humano, o papel do outro e a internalização, aprendizagem e o papel da educação escolar.

No decorrer das análises e discussões, os professores começaram a apresentar as dificuldades que encontravam no dia a dia da profissão. Expuseram sobre o dilema entre escola e família, enfatizando que a relação com alguns pais é problemática, pois elas buscam o exercício da autonomia das crianças na escola, mas os pais não colaboram em casa. Ao final do encontro, as professoras sinalizaram que gostariam que o curso tivesse maior duração, para que pudessem estudar mais. Além disso, disseram que o conteúdo havia sido apresentado de forma bem clara.

No segundo encontro, devido a pedidos das professoras, preparamos um estudo para levá-las a compreender as diferenças entre a epistemologia genética de Jean Piaget e a psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky. Utilizamos, como principal referencial para a discussão, o texto *Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico-cultural: considerações acerca dos fundamentos filosófico-metodológicos da epistemologia genética de Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural*, de Lígia

Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia. Como textos auxiliares, ou seja, como leituras complementares, foram utilizados: *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*, de Isilda Campaner Palangana, e, *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*, de Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Trassi Teixeira.

Novamente, as professoras alegaram que não tiveram tempo para realizar as leituras, o que prejudicou, em nossa concepção, a qualidade da formação. Na discussão, foram explicitadas as principais questões divergentes entre as teorias de Piaget e Vygotsky. Um dos enfrentamentos ocorridos no encontro foi o barulho das crianças que permaneciam na instituição, após as 16h:00 horas, até que os pais viessem buscá-las. Enquanto as professoras se reuniam para o curso de formação, as zeladoras cuidavam das crianças até o horário de elas irem embora. Logo depois, a professora auxiliar (geral) foi escalada para cuidar das crianças que ainda estavam na creche. Isso fez com que ela perdesse grande parte do conteúdo do curso.

Em suma, o encontro foi proveitoso para as participantes, embora as professoras ainda confundissem as ideias principais de cada teórico. Mais uma vez, as participantes trouxeram experiências da prática pedagógica. Isso fez com que recorrêssemos a várias intervenções, para que o foco permanecesse no conteúdo abordado.

O terceiro encontro ocorreu com base no estudo do texto: *O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo x o ensino*, de Janaina Cassiano Silva. Mais uma vez, o material foi encaminhado previamente, mas as professoras justificaram que, devido aos preparativos da apresentação do Dia das Mães, elas não tiveram tempo para a leitura.

Levamos para o encontro uma apresentação de *slides* com os pontos principais do texto, para que pudéssemos analisar seu conteúdo. As professoras interagiram, contaram situações cotidianas e fizeram algumas perguntas referentes à teoria em estudo. Um ponto que nos chamou a atenção foi a manifestação de uma delas, que disse: na prática a teoria é outra, e, na atualidade, essas concepções não dão conta de explicar o comportamento das crianças.

Alguns dos pontos desfavoráveis para o bom andamento do curso foram as conversas e a desconcentração quando uma professora expunha suas experiências na escola. A coordenadora nos auxiliava, em alguns momentos, para

controlar as conversas paralelas. Ao final do encontro, as professoras disseram que ficaram desconcentradas devido ao cansaço do dia, cujo trabalho estava focado na apresentação das crianças para as mães.

No quarto encontro, propusemos à equipe de professores que realizassem a leitura do texto previamente. Com o intuito de assegurar a leitura, solicitamos que se dividissem em duplas. Cada dupla ficaria responsável por ler uma parte do texto: “*A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos*”, de Marilene Dandolini Raupp e Alessandra Arce, destacando os conceitos desconhecidos, as dúvidas e as ideias principais do trecho lido. No dia do curso, cada dupla iria expor, para o grupo, suas observações sobre o texto. O assunto do dia relacionava-se às concepções que permeiam as produções científicas sobre o professor de Educação Infantil.

Ao chegar à escola, escolhemos a sala do maternal para realizar os estudos. Ao iniciarmos, perguntamos às professoras se haviam lido o texto antecipadamente. Elas alegaram que não tiveram tempo para ler. Solicitamos, então, que realizassem, naquele momento, a leitura da parte que lhes correspondia. Disponibilizamos de 15 a 20 minutos para essa tarefa. Essa situação nos causou limitações em relação ao tempo disponível para a realização dos encaminhamentos. Com isso, os encontros sempre ultrapassavam o horário previsto para o término das atividades de estudo.

Em seguida, cada grupo explanou as ideias principais do trecho lido e as dificuldades de compreensão de alguns conceitos. Dentre os conceitos apontados pelas professoras, estão: ontologia, empiria, pragmatismo, desintelectualização docente, teleologia. À medida que as professoras iam apresentando suas dúvidas e realizando comentários sobre o texto, fomos dirimindo suas dúvidas e realizando as explicações devidas. Ao final do encontro, as professoras disseram que o estudo foi muito produtivo e que a divisão em grupos de leitura poderia ser realizada novamente.

No quinto encontro, disponibilizamos, previamente, o texto “*É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade)*”, de Alessandra Arce e Janaína Cassiano Silva. Solicitamos que as professoras se dividissem em duplas. Cada dupla ficaria incumbida de ler o texto completo, mas deveria destacar as ideias principais de um

trecho, que seria distribuído para cada grupo e que deveria socializado no dia do encontro.

Como o texto traz os aspectos principais do desenvolvimento do bebê, as professoras destacaram algumas ideias e trouxeram exemplos de suas práticas cotidianas na creche. Além disso, enfatizaram: algumas atividades que realizam com as crianças; a falta de compreensão da família sobre o ato de ensinar no berçário; a organização do ambiente para a recepção dos bebês, entre outras questões. Conversamos sobre o texto lido e sanamos as dúvidas que apareciam no decorrer do encontro.

No sexto encontro, contamos com uma palestra da professora Dr<sup>a</sup>. Marta Silene Ferreira Barros, que abordou o texto: “*As práticas educativas e as conquistas das crianças pequenas*”, de Suely Amaral Mello. Para dar início à palestra, a professora Marta se apresentou e, em seguida, indagou às professoras sobre seu olhar em relação à educação na infância. As principais respostas foram: o respeito ao tempo da criança, o afeto, o olhar intelectual do professor, o respeito à cultura que a criança traz de casa, o amor e o carinho.

A partir das respostas, a professora iniciou sua fala sobre a Teoria Histórico-Cultural como fundamento explícito dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares do Estado do Paraná. Nesse sentido, chamou a atenção das professoras sobre as premissas da perspectiva e enfatizou que o professor pode estudar e conhecer, ao máximo, quem é a criança com a qual está trabalhando, pois o conhecimento teórico é a condição máxima de liberdade do professor.

Durante a palestra, a professora enfatizou a importância do estudo permanente do professor de Educação Infantil para que possa trabalhar com a criança pequena, de modo a lhe possibilitar o máximo desenvolvimento. Ressaltou também a polêmica frase apresentada no texto em estudo: “a teoria, na prática, é outra”. Com isso, chamou a atenção das professoras, no sentido de que devem dedicar um mínimo de tempo para estudar a criança pequena, com o objetivo de desenvolver uma prática transformadora, embasada em premissas da Teoria Histórico-Cultural.

Na semana seguinte, continuamos o estudo do texto: “*As práticas educativas e as conquistas das crianças pequenas*”. Com o auxílio de *slides*, enfatizamos pontos relevantes do material lido. Dentre as questões abordadas no encontro, estavam: a importância da intencionalidade do professor no trabalho

pedagógico; as potencialidades da criança pequena para aprender; a função do adulto na inserção da criança no mundo humano; e a cultura como fonte do desenvolvimento infantil.

Nesse dia, foi possível perceber algumas mudanças na prática dos professores, mais especificamente, no ambiente de duas salas de atividades: a do berçário e a do maternal. Ao adentrar à instituição, visitamos a sala dos bebês e visualizamos as professoras empenhadas em criar desenhos de personagens, utilizando cores que chamam a atenção dos pequenos. Uma das professoras nos disse: “Estamos absorvendo grande parte dos estudos da formação continuada, por isso decidimos incrementar a sala do berçário com estes cartazes.” Já na sala do maternal, em clima de “Festa Junina”, observamos muitas cores, formas e objetos dispostos no espaço, bem como, um grande espantalho feito de pano. Segundo as professoras, as crianças gostaram e interagem com o boneco a todo momento.

Em suma, podemos considerar que os textos trabalhados, até o momento: facultaram subsídios para o trabalho do professor de Educação Infantil; enfatizaram aspectos necessários para que a criança pequena aprenda e se desenvolva; e, principalmente, constituíram uma oportunidade para que o professor desenvolva um novo olhar sobre a criança pequena. Nesse encontro, a discussão ocorreu de forma tranquila, embora tenha havido muita desconcentração dos professores, nos momentos de análise de partes do texto. Algumas questões abordadas desencadearam o surgimento de outros assuntos, o que gerou tumulto e muita conversa entre os professores.

No penúltimo encontro, foram trabalhados, inicialmente, dois textos sobre a contação de histórias para bebês de 0 a 3 anos. Ambos os textos foram lidos, em conjunto, no início, e, em seguida, realizamos uma discussão sobre os tipos de livros para bebês e como/em que momento estes podem ser explorados com eles. Como é necessário que a criança pequena entre em contato com o objeto cultural “livro”, conversamos sobre as diversas possibilidades de leitura, bem como, sobre a utilização de diversos instrumentos culturais para realizar a contação de histórias na Educação Infantil, de modo que esta chame a atenção dos pequenos e, ao mesmo tempo, se possa trabalhar as funções psíquicas superiores, como a atenção, memória, linguagem, pensamento, percepção, entre outros.

Em um segundo momento, sugerimos uma oficina de contação de histórias, com as professoras, que apresentaria diferentes formas de contar histórias

para crianças. Propusemos que cada dupla de professoras fosse até a sala de atividades de outra dupla e escolhesse objetos inusitados para que suas colegas pudessem contar uma história com os elementos escolhidos. Cada grupo teria cinco minutos para escolher os objetos para o outro grupo. De posse dos objetos, cada dupla iniciou a montagem de sua história. No último momento, solicitamos que cada grupo apresentasse seu enredo de acordo com os objetos. Todas fizeram a narrativa com muito empenho e criatividade. Ao final, realizamos uma reflexão sobre a importância da contação de histórias para os bebês, salientando a atitude que o professor pode assumir e o conhecimento que precisa adquirir para contar histórias às crianças.

No último encontro, acreditamos que fosse necessário trabalhar sobre a importância da formação continuada, com o objetivo de motivar as professoras a participarem de cursos de formação para se atualizarem cada vez mais e melhorarem sua qualificação. Propusemos, como estudo, o texto: “*Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras*”, de Marta Chaves. Mais uma vez, não houve a leitura prévia do material por parte das professoras.

Exploramos como a formação de professores é tratada pelas políticas públicas no Brasil, bem como, seus desafios e possibilidades. Durante o diálogo, as professoras apontaram a grande desvalorização que a Educação Infantil sofre no país, por parte da sociedade. Relataram a dificuldade que encontram para que seu trabalho seja reconhecido, principalmente, pelos pais das crianças, que ainda concebem os espaços de Educação Infantil como instâncias de cuidado de seus filhos. Segundo elas, isso as desmotiva em relação ao seu trabalho.

Outro aspecto exposto pelas professoras, no decorrer da discussão do texto, foi a falta de recursos didáticos para o trabalho com as crianças pequenas. “Normalmente, chega na metade do ano, não temos quase mais nada de material para trabalhar com as crianças” (P.B). Além disso, as professoras ainda relataram que os brinquedos são velhos e estão em péssimas condições.

Ao final das discussões, solicitamos que as professoras respondessem à seguinte questão, por escrito: Qual a importância da formação continuada?

### **1. Qual a importância da formação continuada?**

*P.A – A formação continuada é muito importante para o professor, para se manter atualizado, para se trabalhar assuntos ou conteúdos que o mesmo tem dificuldade durante o seu dia-a-dia, para adquirir conteúdos novos.*

*P.B – Essencial para dar continuidade aos conhecimentos do professor preparando o mesmo, enriquecendo os conteúdos aplicados em sala.*

*P.C – Eu acho muito importante porque para nós professores da educação infantil temos que estar sempre preparados para que possamos passar nossos conhecimentos e devemos sempre estar aprendendo, pois esta formação continuada é muito bom.*

*P.D – É super importante para nós professores, pois a formação continuada nos traz conhecimentos e nós precisamos transmitir conhecimentos para nossos alunos, precisamos estar sempre estudando.*

*P.E<sup>6</sup>*

*P.F – A formação continuada proporciona um maior conhecimento, onde permite que o professor possa adquirir novas experiências de aprendizado.*

*P.G – Muita importância, pois ajuda a tirar dúvidas, dividir conhecimento e experiência. Adquirir conhecimentos para ajudar no dia-a-dia.*

*P.H – Aprimorar nosso conhecimento na Educação. Tirar dúvida.*

*P.I – Onde o professor vai cada vez se qualificando e sempre ficando atualizado para mediar ao aluno, um conhecimento claro, objetivo e crítico.*

*C.P – É a base de todo o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação continuada é necessária frequentemente, pois devemos nos preparar com novas tendências. A cada dia a educação em nosso país está em constante mudança. Quando planejamos as aulas e não está de acordo com a realidade dos alunos, devemos estar preparados para mudar.*

As respostas das professoras, de modo geral, refletem a formação continuada como uma grande aliada para a apropriação e atualização do conhecimento para o trabalho educativo. Cumpre notar que uma professora

---

<sup>6</sup> Nesse momento, a professora “E” já não estava mais trabalhando na escola.

menciona, em sua exposição, a importância da mediação de um conhecimento claro, objetivo e crítico às crianças, fundamentado nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Há de se considerar que o conhecimento do professor pode ir muito além do pensamento empírico, que, segundo Abrantes e Martins (2007), tem origem na atividade sensorial direta do homem sobre os objetos da realidade. Assim, é uma forma primária de pensamento, a empiria, que conduz ao conhecimento imediato da realidade, ou seja, que leva ao conhecimento da realidade em suas manifestações exteriores.

O pensamento empírico, fruto da atividade sensorial humana, permite que o homem entenda os fenômenos somente a partir de sua aparência. No caso das professoras, foi possível perceber que elas ainda concebem os processos educativos em sua forma aparente, pois há ausência de conhecimento científico, isto é, de uma teoria que oriente seu trabalho, o que acarreta uma visão imediatista da realidade e se reflete no desenvolvimento de práticas educativas “esvaziadas”, pautadas no senso comum.

Em contrapartida, o pensamento teórico “apreende o objeto em suas relações internas e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico” (ABRANTES;MARTINS, 2007,p.317). Em outras palavras, a teoria, ao explorar os mecanismos que regem o movimento dos fenômenos, oferecidos pelo conhecimento empírico, elabora um sistema de abstrações que explica o objeto, ultrapassando os limites aparentes para chegar à sua essência.

Ultrapassando os limites do que é dado pela experiência, a racionalidade teórica não é simplesmente a forma ordenada (definidora, caracterizadora, classificatória, etc.) de expressão da experiência, mas sim, o recurso, a ferramenta por meio da qual apreende-se um novo conteúdo, não passível de observação imediata do aparente (ABRANTES;MARTINS, 2007, p.317).

Por esse viés, expressar um objeto ou fenômeno em forma de um conceito científico significa compreender sua essência, que ultrapassa a mera observação de suas propriedades exteriores e observáveis (ROSA;MORAES;CEDRO,2010,p.75). Assim, a base do trabalho pedagógico, nas escolas da infância, é a eleição de uma teoria que fundamente a prática educativa.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor busque o conhecimento científico, de modo a sobrepujar o trabalho embasado somente no conhecimento advindo da prática.

A busca pelo conhecimento científico se dá por meio de: pesquisas, leitura dos clássicos, discussões e estudos aprofundados. Um ponto que merece destaque, por ter se configurado como um problema, foi a ausência da leitura prévia dos textos trabalhados no projeto de intervenção, por parte das professoras. A leitura do material de estudo é extremamente importante para que as discussões propiciem saltos qualitativos que possibilitem a concepção de uma prática pedagógica pautada na articulação entre teoria e prática.

O que defendemos, aqui, é uma filosofia da práxis, que constitui o ponto crucial do trabalho educativo. Nesse sentido, um dos meios para que o professor tenha acesso e se aproprie desses saberes, é uma formação contínua. Esta, além de ser processual, pode constituir-se como um fator que contribui para o aprimoramento pedagógico, subsidiado por uma teoria que contemple a humanização dos indivíduos.

Compreendemos que o avanço e o aprofundamento do estudo da dialética materialista são necessários aos professores que desejam fundamentar seu trabalho na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, uma formação do professor compreendida com essa proposta pedagógica é imprescindível para que este avance em seus estudos e domine os elementos teórico-práticos.

Para Rosa, Moraes e Cedro (2010), a apropriação do conhecimento científico pelo sujeito faculta a ele a condição de: compreender os significados do mundo; ampliar seus horizontes e sua percepção; e modificar as formas de interação com a realidade que o circunda, o que lhe possibilita transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento.

Com a mediação, por meio do projeto de intervenção, objetivamos que as professoras superassem a esfera do conhecimento real, em sua aparência e manifestação sensível, com vistas a alcançar o conhecimento do real, em sua essencialidade concreta. A seguir, analisamos o questionário final, com o intuito de perceber se houve mudanças no pensamento e na prática pedagógica das professoras. Em outras palavras, buscamos descobrir se houve uma síntese, a partir dos conceitos científicos explorados durante a mediação.

## 5.7 O PONTO DE CHEGADA: A SÍNTESE DO CONHECIMENTO

No projeto de intervenção com as professoras da escola na qual foi realizada a pesquisa, pudemos explorar a formação de conceitos científicos, com vistas à superação de conceitos e práticas espontâneas, fortemente, presentes no trabalho pedagógico. Em consonância com o método dialético, a prática educativa só poderá ser transformada se houver uma concepção de mundo consciente por parte dos professores (DUARTE, 2015). Com efeito, na pesquisa, objetivamos o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Em outras palavras, intentamos a “passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2013, p.120).

Como parte da síntese, após o término do projeto de intervenção, elaboramos um questionário para verificar as possíveis mudanças no modo de pensar das professoras sobre sua prática pedagógica. Vejamos:

### **1. Após a participação no projeto de intervenção, você considera que houve alguma mudança em sua prática pedagógica?**

*P.A - Sim. Envolvimento entre teoria e pratica. Está sempre a procura de novos conhecimentos (grupos de estudos, livros etc).*

*P.B - Sim, nos auxiliou, ampliou nossos conhecimentos e práticas em sala de aula.*

*P.C - Sim. Principalmente na questão das artes, despertando o interesse e a motivação para estar colocando as ideias em práticas, e enriquecendo assim a questão do planejamento nas atividades desenvolvidas em sala.*

*P.D - Sim, deixando a criança um pouco mais "livre" em termos de sua fala, realizando atividades que fiquem em exposição (para valorizar e estimular o gosto pelo mesmo).*

*P.E – \**

*P.F - Sim, pois através deste curso aprendemos muitas coisas importantes e também muito interessante, e que estamos aplicando na sala de aula, principalmente em relação a artes despertando o interesse e enriquecendo a nossa bagagem como professor.*

*P.G - Sim, elaborações e ações planejadas para o cotidiano. Colocar o foco e meta para estar sempre estudando e atualizando.*

*P.H - Sim, ampliou nossos conhecimentos no dia a dia em sala de aula.*

*P.I - Sim, a pesquisar mais para saber utilizar melhor todo o conhecimento.*

*C.P - Sim. A formação continuada traz para os professores mais conhecimentos*

*elaborados. A junção teoria e prática é extremamente importante para o desenvolvimento pedagógico da criança, e ela faz a medição do processo de ensino e aprendizagem e contribuindo assim com uma educação de qualidade.*

A partir da leitura das respostas das professoras sobre possíveis mudanças na prática pedagógica, podemos inferir que houve uma mudança no que tange à concepção de teoria e prática. Antes do projeto de intervenção e até mesmo nos primeiros encontros, as professoras acreditavam que, na prática, a teoria é outra, alegando que a teoria “não dá conta” de resolver as necessidades advindas da prática. De modo geral, a percepção da maioria das professoras é a de que a junção teoria e prática contribui para a melhoria da atividade de ensino.

A busca pelo conhecimento e o enriquecimento do planejamento de ensino também foram aspectos evidenciados pelas professoras. Ao partir de uma análise cuidadosa dessa questão, percebemos que as professoras consideram essencial a atualização dos conhecimentos para que possam transmiti-los de forma mais responsável às crianças. Em contrapartida, o que observamos, no decorrer do projeto de intervenção, foi a ausência da leitura dos materiais de estudo previamente disponibilizados para as professoras, como já indicado anteriormente. Destarte, a concreticidade da busca pelo conhecimento ainda é um ponto a ser alcançado pelas professoras.

Abrantes e Martins (2007, p. 317), ao discutirem a importância da apreensão dos conhecimentos científicos, assinalam que, se por um lado as abstrações e os conceitos se distanciam do objeto, por outro, não há nada mais apto para se aproximar de sua essência, “uma vez que o verdadeiro conhecimento não nos é dado pela contemplação viva ou pelo contato imediato.”

Ao tratar do conhecimento elaborado, Verdinelli (2007) pondera que este se constrói pelos homens situados social, cultural, histórica e linguisticamente, assim, é considerado um movimento dialético. Nesse contexto, o ato de aprender pressupõe o desenvolvimento das capacidades de: analisar, interpretar e relacionar as informações recebidas e assumir posições críticas, visando à transformação da prática social. Assim, o projeto de intervenção, que contou com análises e discussões, com as quais, até então, as professoras não tinham tido contato, teve o objetivo de refletir a prática a partir da teoria, de modo a superar os conceitos espontâneos.

O questionário final, se propôs a reunir a concepção das professoras sobre sua prática educativa, após as discussões realizadas nos momentos do projeto de intervenção, pois, avaliamos que a apropriação do conhecimento elaborado pelos indivíduos se dá, também, por meio da interação com outros seres humanos, especialmente, com parceiros mais experientes (VERDINELLI, 2007). Dessa forma, a partir da intervenção realizada, esperamos que as professoras assumam seu papel de identificar os conhecimentos espontâneos das crianças, por intermédio da prática social, trazendo conceitos elaborados em prol do desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Em face do exposto, cabe ao professor buscar novos saberes, para que possa planejar formas de superação do conhecimento espontâneo, pela exploração de ações pensadas e organizadas, condição que o conhecimento oferece, pois só assim as funções psicológicas elementares da criança poderão avançar no sentido de sua plena humanização.

A formação continuada, nesse contexto, não é só necessária, mas indispensável, para que os professores possam enfrentar, de forma qualificada, os novos desafios que se apresentam, pois o avanço tecnológico e as mudanças sociais exigem um novo perfil de profissionais da educação. É por esse motivo que defendemos que a formação não pode acontecer por meio de cursos aligeirados, superficiais e fragmentados, que oferecem informações de maneira acrítica, pois é fundamental que o professor “saiba lidar com a informação, transformando-a em conhecimento, que repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura” (VERDINELLI, 2007, p. 18).

Compreendemos que a formação do professor, seja qual for a modalidade de ensino em que ele atue, não pode se limitar à formação inicial, que tem se tornado incompleta, pois o processo de produção e divulgação do conhecimento é cada vez mais rápido. Por isso, buscamos sinalizar às professoras a importância da formação continuada, de modo a desmistificar a ideia de que os professores da infância não necessitam de uma formação específica para trabalhar com a criança pequena.

O professor, como intelectual que apresenta para as crianças, intencionalmente, a cultura social e historicamente acumulada, precisa estar capacitado para a escolha do que será socializado aos pequenos. É essencial, assim, que conheça: a prática social na qual a criança está inserida; os temas que

atraem, inicialmente, sua atenção; as formas mais adequadas de trabalho; e os níveis de desenvolvimento da criança. “A interação da criança com os outros e com a cultura é o momento privilegiado desse conhecimento por parte do educador” (MELLO, 1999, p. 25).

As práticas educativas do professor de Educação Infantil podem configurar-se como: ações que possibilitam mediações motivadoras da organização de procedimentos didáticos; e experiências mais enriquecidas do que as que as crianças já vivenciam com a família ou em comunidade. Conforme vimos salientando ao longo do estudo, concebemos a escola da infância como o lugar do saber elaborado de forma intencional e sistemática, que potencializa a capacidade de aprendizagem infantil, em prol de sua plena humanização. Nesse sentido, Chaves, Lima e Hammerer (2011, p.87) salientam que, por meio de “estratégias e recursos adequados, é possível” inserir as crianças “em situações educativas capazes de provocar o avanço dos níveis de aprendizagem e, por consequência, de desenvolvimento cultural na infância.”

Desse modo, a formação continuada, amparada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, faculta um arcabouço teórico para a reflexão e compreensão de fatores associados à aprendizagem infantil, o que auxilia o professor a: definir encaminhamentos metodológicos que possibilitem o máximo desenvolvimento da criança, de modo a provocar avanços que não aconteceriam sem uma intervenção pedagógica (CHAVES;LIMA;HAMMERER, 2011).

A partir do exposto, a segunda questão procurou investigar se houve alguma mudança na concepção de ensino da primeira infância, por parte das professoras, com o projeto de intervenção:

**2. Houve mudanças em sua concepção de ensino na primeira infância? De que forma?**

*P.A - Sim. Através do curso, aprendi mais sobre as teorias e o envolvimento que a mesma está ligando com a nossas práticas do dia a dia.*

*P.B - Houve, pois antigamente era prioridade somente o cuidar, atualmente muitas mudanças ocorreram, hoje há uma importância de preparar o aluno no aspecto pedagógico.*

*P.C - Sim. Foi possível entender que a criança aprende através de tudo que ela vai visualizando ou tocando, desde um móvel até a decoração do banheiro e indiferente da*

*época cada criança aprende do seu modo e temos que respeitar o tempo e a maneira que cada um se desenvolve.*

*P.D - Sim, sabendo respeitar o limite de cada criança sem "ultrapassar" o seu limite.*

*P.E – \**

*P.F - Sim, pois aprendemos que para a criança aprender ela tem que ter um mediador e que ela irá aprender da melhor forma que iremos passar para ela, e temos que respeitar o tempo de cada uma pois, elas têm o tempo certo e que não devemos ultrapassar o seus limites.*

*P.G - Sim, promover atividade educativa, observar mais a criança partindo daquilo que a criança já sabe e relacionar o seu desenvolvimento.*

*P.H - Sim, na mudança do planejamento como: trabalhar melhorias no pedagógico e preparar melhor o aluno.*

*P.I - Algumas, em usar todo o material e conhecimento no dia a dia*

*C.P - Houve sim. Antigamente as creches servia apenas como um depósito de crianças, eles ficavam o dia todo apenas brincando e os cuidadores não tinham formação para saber da capacidade educacional. Hoje os professores conhecer o seu papel que é cuidar, educar e brincar, e que através dos estudos serão responsáveis por uma sociedade de cidadãos qualificados.*

Notamos que a concepção das professoras acerca do ensino da primeira infância já não é mais a mesma da evidenciada no momento da síncrese. Percebemos uma mudança de pensamento a respeito da importância de adotar uma *práxis* educativa em seu trabalho. Nesse sentido, consideramos que a *práxis* é a base do trabalho do professor na primeira infância, pois, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, é preciso apresentar a cultura elaborada para a criança, de modo que ela se aproprie e se desenvolva como ser humano, porque somente o biológico não dá conta de desenvolver as funções psicológicas superiores nas crianças.

Outros aspectos observados nas respostas das professoras referem-se ao fato de que a criança pequena aprende e de que não podemos dar prioridade somente ao ato de cuidar. Assim, na concepção das professoras, a criança configura-se como um ser capaz de aprender. Ora, se a criança é capaz de aprender, cabe a nós, professores da infância, organizar o ensino com o propósito de trabalhar as faculdades, essencialmente, humanas das crianças, por intermédio de atividades lúdicas que favoreçam seu desenvolvimento.

Não podemos descartar o fato de que a criança, na primeira infância, necessita de importantes cuidados básicos, como higiene, alimentação e sono. O cuidado pode integrar o trabalho do professor no dia a dia da Educação Infantil, pois, para que a criança possa aprender da melhor forma, ou seja, se apropriar do conhecimento que lhe é apresentado, é necessário que esteja em boas condições tanto física quanto mental.

Para Mello (2007a,p.21), propiciar vivências que oportunizem às crianças se apropriarem de novos conhecimentos, objetivando-se em níveis cada vez mais elevados constitui “o indicador de qualidade que podemos buscar nesse momento em que procuramos construir uma identidade verdadeiramente educativa para as instituições de educação infantil.” Nesse sentido, estudos e pesquisas voltados para a atividade das crianças pequenas têm demonstrado que o lúdico é o meio, por excelência, para as crianças entrarem em contato com o mundo da cultura e dele se apropriarem, de modo a reproduzirem, para si mesmas, as qualidades humanas.

Cumprir destacar mais um aspecto descrito por uma professora: respeitar os limites da criança, ou seja, respeitar a infância como um todo. Nesse sentido, Mello (2007a) pondera que o respeito à infância envolve uma profunda reflexão sobre a forma como temos pensado e organizado o uso do tempo das crianças na escola da infância.

“Isso implica em acabar com os tempos de espera quando as crianças - em espaços pobres de estímulos e vítimas de uma concepção de que só aprendem sob a direção e o olhar do adulto” (MELLO, 2007a, p.20) passam longos períodos esperando: todas as outras crianças chegarem à escola para, então, iniciarem as atividades; sua vez de fazer a higiene; a hora de ir embora; a ordem da professora, sem nada fazerem durante a espera. Respeitar o tempo da criança é também facultar-lhe tempo para que possa realizar sua atividade.

A reflexão sobre a utilização do tempo na escola da infância, considerando-se as características específicas do desenvolvimento da criança, demanda a compreensão de que as mesmas, quando vão para o estabelecimento de Educação Infantil, não viram alunos, mas continuam sendo crianças que possuem o direito de viver a infância protegidas do equivocado sonho neoliberal, que almeja que estas sejam escolarizadas mais cedo, de modo a “apressar o desenvolvimento de sua inteligência e o desenvolvimento tecnológico do país”

(MELLO, 2007a, p.21). Tais práticas aligeiradas não contribuem para a plena humanização do homem.

Vimos, ao longo da pesquisa, as especificidades da criança na primeira infância. Desse modo, se o professor ultrapassar essas singularidades, estará desrespeitando a constituição dos processos psíquicos da criança e servindo aos interesses da sociedade capitalista, que não atendem aos objetivos da humanização do homem, conforme propõe a Teoria Histórico- Cultural.

Outras considerações que merecem destaque, em relação à concepção de ensino na primeira infância, dizem respeito à afirmação de duas professoras: o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem da criança; e a importância de se levar em conta o que as crianças sabem a partir de suas experiências de vida. Cumpre sinalizar que é possível perceber uma ligação entre a fala das professoras e alguns pressupostos preconizados pela Teoria Histórico-Cultural, que foram abordados durante o projeto de intervenção.

A fala das professoras corrobora Cheroglu e Magalhães (2016, p.107), quando enfatizam que o desenvolvimento infantil é “um processo culturalmente mediado e depende das situações concretas nas quais ocorre.” Assim, a história de vida das crianças, em sua singularidade, se desenvolve a partir de condições sociais particulares que refletem o lugar ocupado por elas na sociedade. Nesse contexto, como o professor é o mediador da aprendizagem, isto é, o indivíduo que ensina o conhecimento elaborado para as crianças, é fundamental que ele compreenda sua tarefa de possibilitar o acesso aos signos e bens culturais, de forma organizada.

Desse modo, cumpre salientar que é imperioso, aos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos, conhecer suas necessidades psicológicas, motoras e afetivas, para que, de fato, realizem um trabalho pautado em estudos científicos, organizado de forma intencional. Somente por meio da busca pelo conhecimento é que o professor poderá transformar sua realidade em possibilidade, isto é, poderá ir além do senso comum em seu trabalho cotidiano. O trabalho do professor exige atitude profissional e conhecimento de mundo, pois só assim poderá conceber a criança além de suas aparências.

Em vista do exposto, é possível observar, conforme salientaram as professoras, que houve uma mudança na forma destas pensarem a prática pedagógica na primeira infância. Esperamos que elas se sintam desafiadas e

motivadas a incorporarem as necessidades e as potencialidades das crianças, respeitando os padrões e os valores da cultura e a sociedade em que as mesmas estão inseridas. Assim, poderão elevá-las a níveis mais complexos de desenvolvimento psíquico, ampliando, progressivamente, as fronteiras de seu universo e de sua realidade imediata (CHAVES, 2014).

Para concluir o questionário final, buscamos identificar as possíveis mudanças na prática pedagógica das professoras, com a seguinte pergunta:

### **3. Quais novas práticas você está utilizando em seu trabalho educativo?**

*P.A - Pesquisas através de algumas teorias. Estudos, pesquisas, planejamentos etc.*

*P.B - Buscar novos conhecimentos, autores, práticas educativas, ou seja ter uma base para o que o professor passe de forma objetiva e o aluno aprenda.*

*P.C - Bastante leitura de imagem, na contação de história, fantoches, quadro da sensações, musicalização explorando a caixa de recursos musicais, chocalhos confeccionado com material reciclável e também músicas de CD's infantis.*

*P.D - Brincadeiras com tentativas de escrita, com falas próprias das crianças (continuação de história), recontação de história.*

*P.E - \**

*P.F - Leitura de imagens, principalmente na contação de história inventada com vários personagens, onde percebemos que desperta muito mais o interesse e a curiosidade de cada uma. E também explorando bastante o material reciclável pois, é de grande utilidade para o aprendizado da criança.*

*P.G - Rotina diárias, brincadeiras dirigida, lúdico, dramatização, história, musicalização, trabalhar mais com reciclagem e construção, jogos e outros.*

*P.H - O conhecimento falado na formação continuada, nos ajudou muito na prática do dia a dia.*

*P.I - Como sou auxiliar da sala, utilizo o planejamento da professora regente.*

*C.P - Pesquisar muitas atividades lúdicas para depois aplicar, exemplo: jogos educativos, musicalização e inovar nas contações de histórias entre outras. Atualizar as atividades dirigidas como: corda, bambolê, circuito etc...*

A partir das respostas das professoras, pudemos perceber, de modo geral, que elas estão em busca do conhecimento com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica. Isso nos revela que o projeto de intervenção contribuiu para que as participantes pudessem entender a importância de estudar e aprofundar o

conhecimento de mundo. O arcabouço teórico do professor afeta diretamente a aprendizagem da criança, uma vez que, quanto mais superficial e empírico for seu trabalho, menor será a possibilidade de a criança avançar em termos psicológicos e, conseqüentemente, de ir além dos aspectos imediatistas da realidade.

Com o estudo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural durante o projeto de intervenção, as professoras puderam: refletir sobre suas práticas educativas; aprender novos conceitos e novas possibilidades para a realização de atividades de ensino, de modo a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; e entender que somente práticas planejadas e organizadas de forma intencional permitem às crianças o máximo acesso à cultura historicamente elaborada pelas gerações precedentes.

Consideramos que o projeto de intervenção, ao socializar os conceitos específicos da teoria de Vygotsky, isto é, as generalizações teóricas explicativas no que se refere ao real em sua essência, permitiu às professoras a visão da escola de infância como “o lugar da cultura mais elaborada” (MELLO; FARIAS, 2010, p.53). Desse modo, se a escola constitui o lugar do conhecimento científico, é essencial que o professor se atualize e avance em estudos teóricos, pois não há ensino de qualidade se o profissional não for em busca do conhecimento para socializá-lo com as crianças.

Considerado intelectual pela Pedagogia Histórico-Crítica, o professor pode ser o que busca a efetivação de uma filosofia da práxis, concebendo teoria e prática como aspectos indissociáveis de seu trabalho, uma vez que o “desenvolvimento do pensamento e [...] a produção de conhecimentos surgem de finalidades práticas” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p.313). Com efeito, o professor que trabalha com a práxis está apto a identificar e propor problemas práticos a partir de atividades essencialmente teóricas.

A organização de ações educativas viabiliza que conteúdos históricos façam parte da existência individual, pois “alimenta” a possibilidade de que o pensamento teórico se realize como mediação entre a relação do sujeito que precisa conhecer o real, e a realidade a ser conhecida (ABRANTES; MARTINS, 2007). Para tal, o professor necessita de uma formação continuada que lhe permita a apropriação de conceitos que se configurem como instrumentos do pensamento em sua relação com a realidade, para a compreensão do real.

Outro ponto observado nas respostas das professoras refere-se à utilização de variados recursos para instrumentalizar o conteúdo às crianças. De acordo com Gasparin e Petenucci (2008), a instrumentalização é o meio pelo qual o professor apresenta às crianças o conhecimento elaborado, fazendo com que elas realizem ações a partir da vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, visando à apropriação do novo conteúdo. “Isso constitui essencialmente a mediação pedagógica pela qual se realiza o processo de internalização” (GASPARIN, 2011,p.104).

Nesse contexto, a musicalização, a contação de histórias , os jogos e outras atividades lúdicas consolidam-se como aportes importantes para explorar conteúdos. Todavia, se esses elementos forem trabalhados de forma “vazia”, sem intencionalidade pedagógica, não haverá contribuições significativas para o desenvolvimento dos pequenos. O professor, como mediador do conhecimento, é o intelectual capaz de provocar revoluções na vida das crianças, possibilitando sua formação plena enquanto ser humano.

Uma das professoras afirmou: “como sou auxiliar da sala, utilizo o planejamento da professora regente” (P.I). Cumpre destacar que, mesmo o professor que trabalha como suporte pedagógico na escola da infância necessita estar capacitado para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o que evidencia a importância do trabalho em grupo na instituição escolar. A respeito disso, segundo Mello (2007a), nos espaços escolares não há uma hierarquia e tampouco deve haver uma hierarquia entre os profissionais em sua relação educativa com as crianças.

[...] todos os adultos que trabalham na escola da infância estão envolvidos na formação da inteligência criança e por isso a reflexão coletiva sobre como agir com as crianças é parte do sucesso do trabalho pedagógico preocupado com possibilitar as máximas conquistas de desenvolvimento para as crianças pequenas (MELLO, 2007a, p.19).

Todos os profissionais das escolas da infância são envolvidos no processo de formação da criança, assim, o professor-suporte também pode se preparar para atuar no processo de ensino, pois a mera reprodução do planejamento é uma atividade mecânica.

Outro ponto citado pelas professoras foi a relevância do lúdico. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ludicidade desempenha um papel fundamental na apropriação da cultura humana, pois propicia que a criança: amplie seu conhecimento de mundo; acumule experiências; desenvolva as funções da fala, do pensamento e da atenção; e crie teorias, isto é, interprete e explique o que vai acontecendo (MELLO,2007a). A brincadeira configura-se como a principal atividade da criança pequena.

Arce (2004b) ao discutir o papel da brincadeira, afirma a necessidade de se superar o olhar empírico, não restringindo o brincar a uma atividade apenas prazerosa para a criança. A autora aponta a brincadeira como um mecanismo valioso de aprendizagem na educação da criança pequena. Com efeito, restringir essa atividade ao prazer constitui um reducionismo, um processo de naturalização.

Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2004b,p.159).

Em vista disso, cabe ter um certo cuidado: muito se fala em atividades lúdicas na Educação Infantil, contudo, é essencial reconhecer o modo como estas estão sendo trabalhadas com as crianças. Nas observações realizadas na instituição, constatamos que o momento lúdico que as crianças vivenciavam não tinha nenhum tipo de direcionamento e/ou intervenção por parte das professoras. Enquanto as crianças brincavam com determinados objetos, as professoras as deixavam “à vontade”. Nesse contexto, Arce (2004b), o professor sofre um processo de descaracterização, pois deixa de ensinar, reduzindo sua intervenção, em espaços escolares, a uma mera participação.

Ademais, reforçamos a ideia já posta de que o professor atuante na primeira infância precisa de uma formação sólida, que lhe faculte os subsídios necessários para a humanização dos indivíduos. Ao pretendermos elaborar o conhecimento por meio do método dialético com um grupo de professoras, almejamos um projeto de intervenção que pudesse subsidiar as participantes para a concretização de uma práxis humanizadora. Além disso, buscamos partir da

aparência do real para que pudéssemos chegar à sua essência, por intermédio do conhecimento científico.

Cumpramos ressaltar que o questionário final é um resultado parcial da síntese do conhecimento mediado, por parte das professoras. É na atividade prática dessas profissionais que poderemos saber se a realidade alcançou um salto qualitativo para a possibilidade. O projeto de formação, ao trazer os conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural e práticas educativas humanizadoras, teve como objetivo último socializar o conhecimento, de modo que houvesse uma mudança na prática pedagógica das professoras, que evidenciava forte presença de práticas espontâneas.

De modo geral, o relato das professoras, no questionário final, demonstra que existe a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre os pressupostos que norteia, sua prática pedagógica. Para que as professoras consigam efetivar uma práxis transformadora, é preciso que tenham em mente: o tipo de homem que pretendem formar; qual é a função do trabalho educativo; como realizar a mediação entre o conteúdo e as vivências das crianças; e nunca limitar a busca pelo conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente estudo, que foi investigar de que modo a formação profissional do professor da primeira infância contribui para o desenvolvimento da atividade de ensino e de uma práxis humanizadora no processo de aprendizagem da criança, possibilitou-nos constatar que o professor necessita sobrepujar a aparência dos fenômenos educativos, ou seja, dos conhecimentos e das práticas espontâneas em seu trabalho pedagógico. Para o professor - considerado um intelectual pela concepção do Materialismo Histórico-Dialético - é fundamental a apropriação do conhecimento historicamente elaborado em sua essência, a fim de socializá-lo com as crianças pequenas por intermédio do ensino. Nesse sentido, Marx e Engels (1998) já argumentavam que o professor precisa ser educado, ou seja, que precisa se munir de conhecimentos teóricos e afastar-se de um trabalho pautado na empiria, em atos espontâneos, que não contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, apresentarmos, inicialmente, os fundamentos ontológicos do trabalho do professor na sociedade contemporânea, para compreendermos, por meio da história, a constituição do ser social. Para isso, nos preocupamos em evidenciar o caráter social do desenvolvimento humano e constatamos que, por meio da atividade prática do trabalho, o homem construiu e elaborou o mundo dos homens, o mundo da cultura, de modo a suprir suas necessidades básicas de sobrevivência. Foi pela cultura que a espécie humana desenvolveu as capacidades que lhe são próprias, como a linguagem, a consciência, a atenção, a memória, dentre outras.

Discutimos não somente esses aspectos, mas nos debruçamos, também, sobre os estudos de Marx, para expor os impactos sociais, políticos e históricos que o trabalho sofreu ao longo do tempo. Contextualizamos o trabalho na era primitiva, escravista, feudal e burguesa; evidenciamos as relações de produção, o surgimento da propriedade privada e da economia da sociedade capitalista, alvo de estudos e críticas de Marx (1996). Ao apresentarmos esses elementos, constatamos a importância da mediação histórica do trabalho na formação do ser social, além de sua íntima relação com a educação, já que esta se configura como um trabalho imaterial.

Assim, entendemos que compreender os processos envolvidos nas relações de trabalho é imprescindível ao professor da infância, uma vez que seu próprio trabalho está diretamente relacionado à disseminação do conhecimento elaborado, para a formação de capacidades essencialmente humanas na criança.

Nesse contexto, considerando nosso objeto de estudos - a formação de professores para uma práxis pedagógica humanizadora na primeira infância - , buscamos apresentar os aspectos filosófico-epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, para tornar clara a compreensão dos fundamentos básicos da teoria. Refletimos, também, sobre a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que supera as perspectivas inatistas que consideram a formação do homem apenas sob o caráter biológico, e enfatizamos, além disso, os elementos principais que contribuem para o desenvolvimento psíquico: o social, o histórico e o cultural, Ressaltamos, também, o papel dos signos e instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas do indivíduo.

Salientamos, outrossim, a dimensão “macro” da Educação Infantil no cenário brasileiro, resgatando sua história e avanços e retrocessos que essa modalidade de ensino sofreu, pois entendemos que, para compreender um objeto em sua essência, é indispensável uma análise de sua totalidade e de toda a sua dinâmica. Por ser regulamentada por órgãos públicos, expusemos, também, a Educação Infantil a partir da visão de alguns documentos legais. Nesse sentido, ficou evidente que a Educação Infantil ainda não recebe a atenção devida como uma modalidade de *ensino*.

Apresentamos a concepção de infância segundo a Teoria Histórico-Cultural, de modo a evidenciar quem é essa criança inserida na sociedade. Longe de ser um indivíduo que não aprende, a criança é um ser que, desde o seu nascimento, está em constante processo de aprendizagem, pois desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais por intermédio das relações sociais que estabelece com outros homens. Isso se confirma por meio da formação do bebê, ou seja, de suas conquistas desde o útero materno. Graças à interação com o adulto cuidador e às interações que mantém com o meio em que vive, o bebê desenvolve funções psíquicas superiores que contribuem para a sua humanização.

Destacamos, nesse contexto, a importância da formação de conceitos científicos pelo professor, como possibilidade de efetivação de uma práxis revolucionária na vida da criança pequena. Enfatizamos a necessidade de o

professor da infância obter uma formação teórica sólida para atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois este é o intelectual que pode ensinar o conhecimento elaborado às mesmas e, desse modo, precisa superar práticas embasadas apenas nos cuidados básicos, pois, para a Teoria Histórico-Cultural, a escola é o lugar privilegiado de educação e ensino da criança pequena.

Com relação à metodologia empregada na pesquisa, apresentamos os pressupostos filosóficos e científicos básicos do Materialismo Histórico-Dialético, para um melhor entendimento dos fundamentos utilizados para a realização do presente estudo. Situamos o cenário em que a investigação ocorreu, ou seja, a realidade da instituição de Educação Infantil, de modo a conhecer os sujeitos envolvidos em todo o processo, ponto de partida para uma pesquisa. Por conseguinte, apresentamos os resultados do projeto de intervenção realizado no Centro de Educação Infantil, com o corpo docente. Para a efetivação da elaboração e produção do conhecimento, utilizamos o método dialético - síntese, análise e síntese.

Os estudos e análises realizados, ao longo da pesquisa, revelaram a necessidade de formação teórica por parte do professor da primeira infância, a fim de que possa efetivar uma práxis humanizadora em seu trabalho educativo. Embora as professoras considerem os estudos contínuos como fator preponderante para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, há, ainda, muitos impasses para a concretização de uma práxis significativa que vise ao desenvolvimento das capacidades, especificamente, humanas nas crianças.

Ao analisarmos os dados sincréticos das observações, do questionário inicial e da entrevista, percebemos um trabalho educativo pautado no senso comum, no imediatismo e na espontaneidade. A fala das professoras, no momento da entrevista, demonstrou um conhecimento superficial acerca do que é práxis pedagógica. Além disso, constatamos que, de modo geral, as participantes não adotam nenhuma teoria para fundamentar sua ação pedagógica.

Com efeito, o projeto de intervenção teve como objetivo apresentar os elementos principais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, visando ao aprimoramento pedagógico das professoras, para que possam atuar em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. Assim, em conjunto com as professoras, analisamos e discutimos textos científicos, relacionando-os com a prática docente, à luz da teoria em foco. Todavia, um fator

difícil, nesse processo, foi a ausência da leitura prévia dos textos pelas professoras, comportamento este que se reiterou durante a maior parte da programação. Cumpre ressaltar também, que o tempo destinado à atividade de estudos juntamente com as participantes fora insuficiente, tendo que se estender em todos os encontros, pois foi necessário destinar alguns minutos para que elas pudessem realizar a leitura do material em conjunto. Assim, avaliamos que as professoras, embora considerem a formação como algo imprescindível e necessário à prática, necessitam desenvolver o hábito da leitura, fator essencial para o desenvolvimento do professor.

Nesse sentido, percebemos que houve uma limitação no que diz respeito às análises e discussões dos textos, que poderiam ter sido mais profundas se todas tivessem realizado a leitura dos materiais disponibilizados. Se não há leitura prévia, há uma fragilidade na busca pelo conhecimento elaborado, e isso se configura como um problema, pois a inexistência de um estudo profundo da teoria obstaculiza a superação do conhecimento aparente.

O questionário final evidenciou que, embora de modo parcial, houve alguma mudança na ação pedagógica das professoras. Os dados revelaram que as participantes mudaram sua concepção sobre a práxis. Inicialmente, elas demonstraram ausência de articulação entre teoria e prática no trabalho educativo desempenhado na instituição.

Após a mediação, as professoras relataram que estavam se dedicando mais a pesquisas e estudos, em busca da melhoria da qualidade do ensino. Mencionaram, também, que estavam explorando diversos recursos para a exposição dos conteúdos para as crianças, tais como: contação de histórias, musicalização e brincadeiras dirigidas. Dessa forma, os resultados indicam que algumas professoras apresentaram uma transição do pensamento sincrético rumo ao pensamento sintético, isto é, conseguiram abstrair e sintetizar a ideia central dos textos explorados no projeto de intervenção, de forma mais elaborada.

Essas constatações evidenciam que os resultados obtidos constituem respostas positivas às proposições de pesquisa. Nesse sentido, como resposta a nossas hipóteses iniciais, a partir dos estudos e das análises realizados, podemos apontar a defesa de uma formação adequada para que o professor possa desenvolver um ensino que propicie a aprendizagem da criança pequena. Para tal, é importante uma formação inicial e continuada de qualidade que propicie ao educador

a apropriação dos conhecimentos necessários à sua prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para que o homem se torne humano é preciso que ele se aproprie do conhecimento produzido pelas gerações precedentes, e isso só será possível por meio do processo educativo. Assim, compreendemos que o professor é o principal mediador do conhecimento, isto é, é quem ensina, de modo intencional, os conteúdos elaborados, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos. Um trabalho pautado na empiria e na espontaneidade não contribui para a apropriação do conhecimento elaborado pelos indivíduos.

A segunda hipótese confirma-se devido ao fato de que a Rede Municipal de Ensino adota, como fundamento de trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Em contrapartida, conforme as observações realizadas, percebemos que as professoras apóiam suas ações pedagógicas em ideias construtivistas, ou seja, em atividades espontâneas. Nesse cenário, o professor perde a relevância de seu papel como mediador do conhecimento.

A outra hipótese da pesquisa refere-se aos equívocos que podem ser encontrados na atividade de ensino do professor, tais como: ausência de estudos aprofundados sobre o conteúdo a ser socializado (essência do objeto); utilização do senso comum para ensinar (conteúdos baseados na aparência, espontaneísmo); e falta de consciência do papel que a educação desempenha na vida do sujeito. Ao longo da pesquisa, detectamos tais equívocos, que foram confirmados pela investigação realizada no Centro de Educação Infantil. As observações e as entrevistas com as professoras demonstraram ausência de estudos teóricos e, conseqüentemente, necessidade de adoção de uma teoria que embase seu trabalho pedagógico.

Pudemos perceber que a ação pedagógica das professoras pauta-se em aspectos aparentes da realidade, com base em atividades que se limitam em si mesmas, no “fazer por fazer”, em detrimento de atividades educativas planejadas e intencionais. As professoras não têm consciência do papel que a educação desempenha na vida dos indivíduos, pois não adotam uma teoria, um pensamento teórico, para embasar sua prática educativa.

A última hipótese de pesquisa está relacionada à necessidade da intencionalidade pedagógica por parte do professor, uma vez que a ausência desta

pode ocasionar equívocos e, assim, obstaculizar um trabalho que proporcione a aprendizagem e minimize a distância da essência dos conteúdos a serem socializados. No decorrer da pesquisa, buscamos enfatizar a necessidade de um trabalho intencional por parte do professor, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças. Ora, se defendemos que o homem só se torna humano por meio de processos de relação social e educação, é imprescindível a organização de um trabalho pedagógico que vise à disseminação do conhecimento elaborado, posto que concebemos a escola da infância como o lócus privilegiado do conhecimento.

Convém destacar, nesse sentido, que ainda há muitas dificuldades a serem superadas na busca por um trabalho intencional e planejado, o que demanda esforço físico e intelectual contínuo por parte dos professores. Nesse contexto, a dissertação apontou contribuições significativas alcançadas pela formação pessoal e coletiva da equipe de professoras, que podem impactar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Destacamos, também, as contribuições no âmbito acadêmico e social, visto que a formação de professores é um aspecto essencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade, com vistas a uma educação humanizadora.

A partir disso, defendemos que uma formação continuada, fundamentada nos pressupostos crítico-dialéticos, facultará ao professor a superação da espontaneidade presente em suas ações práticas nas escolas da infância. A realidade encontrada no Centro de Educação Infantil possibilitou profundas reflexões sobre as possibilidades de mudança em relação ao trabalho do professor da primeira infância.

Assim, para que as professoras possam sobrepujar o trabalho pautado em uma prática aparente, é necessária uma constante busca pela apropriação do conhecimento elaborado, para que possam conhecer o fenômeno educativo além das aparências. É preciso também, a organização de um ensino intencional, com base em recursos didáticos utilizados como instrumentos para abordar conteúdos de ensino, de modo a possibilitar o acesso da criança pequena à cultura elaborada.

Ressaltamos que a pesquisa não pretende esgotar a temática em questão, pois estamos inseridos em um contexto dinâmico e complexo, que envolve uma multiplicidade de dimensões que circundam o objeto de pesquisa. Desse modo,

entendemos a necessidade de as professoras da instituição refletirem sobre seu trabalho educativo e buscarem, continuamente, teorias que possam enriquecer sua prática com novas possibilidades de ensino.

Esses fatos nos levam a concluir que atividades pautadas no espontaneísmo deixam de reconhecer a tarefa precípua do trabalho educativo, uma vez que secundarizam o ensino e, conseqüentemente, o papel do professor. Para a perspectiva crítico-dialética, a união entre teoria e prática é a grande aliada para uma ação pedagógica de qualidade, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Compreendemos que é necessário, ainda, percorrer um longo caminho para que a apropriação do conhecimento científico traga transformações significativas para uma práxis humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. **A produção do conhecimento científico**: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interfaces*, v.11, n.22, p.313-325, mai/ago. 2007.
- ALEXANDRE, A.F. **Metodologia científica e educação**. 2ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v 24, n.62, p.9-25. 2004a.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.
- ARCE, A; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A; MARTINS, L.M. **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2012. p.187-203.
- ARCE, A; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERNARDES, M. E. M. O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura. In: **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2012.
- BITTAR, M; SILVA, J.P.O; MOTTA, M.C.A.M. Formulação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil. In: **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.
- BORGES, M.F.S.T; LARA, M.L, M.P. **Descobrimos bebês** – implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: BORGES, M.F.S.T; SOUZA, R.C de. (Orgs) **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BORGES, M.F.S.T; SOUZA, C. (orgs). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2016.

Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil-](http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2014. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 01 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em:< <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>>. Acesso em 02 ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol-inf-eduinf.pdf>>. Acesso em: 02 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei-vol1.pdf> >. Acesso em: 02 jun 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 02 jun 2017.

CHAVES.M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras.In: CAÇÃO, M.I.; MELLO, S.A.; SILVA, V.P.da.**Educação e desenvolvimento humano**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

CHAVES, M; FRANCO, A.F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D.(Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CHAVES,M; LIMA;E.A de; HAMMERER,M.F.S. Música na educação infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. In: CHAVES,M; SETOGUTI,R.I; VOLSI,M.E.F.(Orgs). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá:Eduem,2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHEROGLU, S; MAGALHÃES, G.M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D.(Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CORSINO, P. **O cotidiano na educação infantil**. 2006. Disponível em: <<http://drb-assessoria.com.br/6ocotidianonaeducacoainfantil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.8-25, jun.2015.

\_\_\_\_\_. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.44-63, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p. 17-50, 1996.

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A. et al. **Psicología**. México: Editorial Gryjalbo, 1969.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em 01 mai. 2017.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n.62, p. 64-81, abril, 2004.

FERRETTI, J. C. **Uma nova proposta de Orientação Profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FONTANA, R. A abordagem Histórico-Cultural. In: FONTANA, R; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1987.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, J.L.; PETENUCCI, M.C. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JAMBERSI, B. do P. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, Alessandra (Org). **O trabalho Pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

KISHIMOTO.T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M.L de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez,2002.

KOPNIN, P.V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

KRAMER, S. De que professor precisamos para a educação infantil? In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 2. Rio de Janeiro, Ago/Nov 2003.

KRAPIVINE, V. Categorias da dialética materialista. In: KRAPIVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986. p.185- 214.

KUHLMANN JÚNIOR.M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação,2004.

LAVOURAT.N.; MARTINS, L.M.A dialética do ensino e da aprendizagem na pedagogia histórico-crítica. **Interface**, v.21, n.62, p.531-541. 2017.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/ lógica dialética**.2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sociologia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Forense, 1968.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: FILHO, A.L.GARCIA, R.L.**Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978. 350p.

LESSA, S. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 3ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 231p.

LIMA, E.A.L de; RIBEIRO, A.E.M.; VALIENGO, A. Criança, infância e teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.15, n.01, p.67-77, jan/abr.2012.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010a. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010a.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010b.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Bointempo Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004. 206p.

\_\_\_\_\_. **Per l'ontologia dell essere sociale**. Roma, Editori Riuniti, 1976.

MAKARENKO, A.S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MALANCHEN, J. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. 2014. Disponível em: <<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq-pdf/597-0.pdf>>. Acesso em 02 out 2017.

MALAGODI, E. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARTINS, L. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A; MARTINS, L.(Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.p.53-73.

MARTINS, L.M. Fundamentos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARTINS, L.M; MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L.M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M.(Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução de Mauro Duayer. São Paulo: Boitempo. UFRJ, 2011.1285 p.

\_\_\_\_\_. **O capital**, tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. v.1.

\_\_\_\_\_. **O capital**, tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. v.2.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.105 p.

MELLO, S.A. **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural**. S/a.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&marin editores; Marília, SP: Cultura acadêmica editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan/jun.2007a.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. **Infância e Práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007b.p.11-22.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v.10, n. 1, mar.1999.

MELLO, S.A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.

MELLO, S.A. LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014.

MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede**. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anais do IX Anped Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

MÉSZÁROS, I. A Educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o fardo do tempo Histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, M.O; et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. et al. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, M. B.; LUCENA, C. A Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: OMENA, A.; LIMA, A. B.; LUCENA, C. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016. p. 55-82.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, A. A. et al. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem Histórico-Cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z.M.R., et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36,n.129,p.547-571, set/dez.2006.

OLIVEIRA, Z.R.O. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção: Docência em Formação).

OSORIO, L.C. **Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Plexus: São Paulo, 1994.

PASCHOAL, J.D. BRANDÃO, C.F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.66, p.196-2010, dez.2015.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

\_\_\_\_\_. **Imagens da infância na modernidade: da infância que temos à infância que queremos.** IN.PASCHOAL, J.D. **O trabalho pedagógico na Educação Infantil.** Londrina: Humanidades,2007.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.2006. 207f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,2006.

\_\_\_\_\_. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PINTO, A.V.Teoria da cultura. In: PINTO, A.V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica.3ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979. 537p.

RABATINI, V.G. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar.**2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara,2010.

RAUPP, M.D; ARCE, A. A formação de professores da Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos.In: ARCE, A; MARTINS, L.M.**Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos.** 2ed. Campinas: Alínea, 2012.

ROSA , J.E da.; MORAES, S.P.G.de M. CEDRO,W.L. A formação do pensamento teórico em uma atividade de ensino de matemática. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. et al. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações.11ed. Campinas: Autores Associados,2013a.

\_\_\_\_\_. **Infância e pedagogia histórico-crítica.**In: MARSIGLIA, A.C.G (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013b, p.247-280.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In:LOMBARDI, C; SAVIANI, D (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.**2ed. Campinas: Autores associados, 2005.p.223-274.

\_\_\_\_\_. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica.11ed. Campinas: Autores Associados, 1980.

------. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**,v.12,n. 34, jan/abr.2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15,n.45,p. 422-433.2010.

SERRÃO, M.I.B. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Orgs). **Educação e Desenvolvimento Humano**: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

SILVA, V.P. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Orgs). **Educação e Desenvolvimento Humano**: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

SILVA, I. G. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo. **Revista Pleiade**, v. 9, n. 17, p. 77-82, 2015.

SILVA, J.C.O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A; MARTINS, L.(Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ed. Campinas: Alínea,2012.

SILVA, R.J da. **Livros para bebês**: do nascimento aos 3 anos de idade. 2008. Disponível em:<<http://www.ofaj.com.br/colunas-conteudo.php?cod=379>>. Acesso em: 10 mai 2017.

SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho. 2000.

SPIRKINE, A. ; YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. São Paulo: Estampa, 1975.

SUCHODOLSKI.B.Teoria Marxista da Educação. IN: WOJNAR, I.; MAFRA, J.F.(Orgs.) **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, L. **Pedagogia histórico-crítica**: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores.In: MARSIGLIA, A.C.G (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,2000.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez,1985.

TONET, I.; LESSA, S. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRIGLIA,P.L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**.2004. Tese ( Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2004.

TRIVIÑOS, A.S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.02, p.121-142, maio/agosto.2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VERDINELLI, M.M. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia historicocrítica e teoria histórico-cultural**. 2007. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

VICENTINI, C.A; STEFANINI, M.A; VICENTINI, I.B.F. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. In: ARCE, A; MARTINS, L.M.(Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ed. Campinas: Alínea, 2012.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 11ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*. São Paulo, 2010, p. 681-701.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2005. Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>>. Acesso em 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo I. Disponível em: <<https://www.academia.edu/10620799/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>>. Acesso em: 29 mai 2017.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo III. Academia de Ciências Pedagógicas de la URSS. 1931.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 29 mai 2017.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **“Formação e Ensino na Primeira Infância: essência e aparência para uma práxis humanizadora”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Formação e Ensino na Primeira Infância: essência e aparência para uma práxis humanizadora”** a ser realizada no Centro de Educação Infantil \*\*\*\*\*. O objetivo da pesquisa é investigar “de que modo a formação profissional do professor em sua atividade de ensino viabiliza uma práxis emancipatória no processo de aprendizagem da criança de 0 a 3 anos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Na primeira parte entregaremos um questionário contendo três questões acerca da formação e ensino do professor para que você responda por intermédio da escrita. Na segunda parte acontecerá uma entrevista oral contendo 8 questões. 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 somente para os fins desta pesquisa 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. Poderão sentir certo desconforto no momento de registrar suas respostas. 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: Dayanne Vicentini, residente na rua Santa Catarina, nº 146, cidade de Rolândia – Pr. Telefone fixo (43) 31560361, celular (43) 96036863, e-mail: dayannevicentini@hotmail.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](mailto: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, 01 de dezembro de 2016.

**Dayanne Vicentini**

RG: 76831084

-----, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):-----

Data:-----

## APÊNDICE B – Questionário Inicial para os professores

### Ficha de Questões

*“Formação e Ensino na Primeira Infância: essência e aparência para uma práxis humanizadora”*

Questionário elaborado por: Dayanne Vicentini e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros.

#### Dados Pessoais

Nome: ----- Idade: -----  
 Graduação: -----  
 Ano de conclusão:-----  
 Instituição:-----  
 Pós-graduação: -----  
 Tempo de serviço na educação infantil: -----

#### QUESTÕES

1.Em sua opinião, a formação continuada é importante para o desenvolvimento do professor?

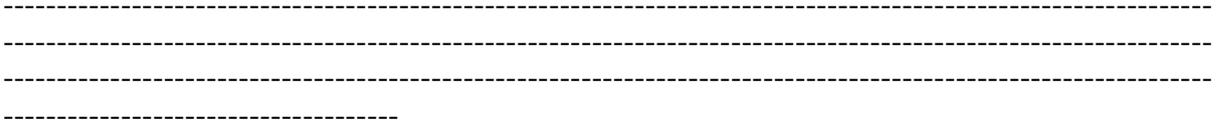
R.:-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

2.Quais as principais necessidades dos professores da Educação Infantil para as quais a Formação poderia contribuir? Cite.

R.:-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

3.Quais os conteúdos você gostaria de estudar para contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica?

R.:-----  
 -----



## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para com os professores

*“Formação e Ensino na Primeira Infância: essência e aparência para uma práxis humanizadora”*

Questionário elaborado por: Dayanne Vicentini e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros.

### **Dados Pessoais**

Nome: ----- Idade: -----

### **QUESTÕES PARA A ENTREVISTA**

1. Qual o papel da escola infantil na formação das crianças?
2. Em sua opinião, como deve ser o trabalho educativo na Educação Infantil de 0 a 3?
3. Quais os aspectos essenciais para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância?
4. Existe conteúdo de ensino para a criança pequena? Quais? De que modo podem ser trabalhados?
5. O que você entende por práxis pedagógica?
6. O professor da criança de 0 a 3 precisa participar de um projeto de formação? Por quê? Você participa de algum projeto de formação?
7. Você tem feito leituras que contribuem para o seu processo de ensino? Quais?
8. Existe uma teoria que orienta seu trabalho educativo? Quais autores você utiliza para fundamentar sua prática com as crianças?

## APÊNDICE D – Questionário final para os professores

## Ficha de Questões

*“Formação e Ensino na Primeira Infância: essência e aparência para uma práxis humanizadora”*

Questionário elaborado por: Dayanne Vicentini e Prof. Dr. Marta Silene Ferreira Barros.

Após ter participado do curso de formação continuada ministrado por Dayanne Vicentini, solicitamos que respondam as questões abaixo.

**Dados Pessoais**

Nome: ----- Idade: -----

**QUESTÕES**

1. Após a participação no projeto de intervenção, você considera que houve alguma mudança em sua prática pedagógica?

-----  
-----  
-----  
-----

2. Houve mudanças em sua concepção do ensino na primeira infância? De que forma?

-----  
-----  
-----  
-----

3. Quais novas práticas você está utilizando em seu trabalho educativo?

-----  
-----  
-----  
-----

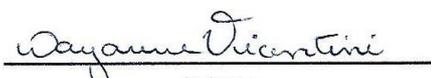
## **ANEXOS**

## ANEXO A - Aprovação do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa



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 ENSINO: ESTUDO A PARTIR DAS CATEGORIAS DIALÉTICAS ESSÊNCIA E APARÊNCIA PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 9			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: DAYANNE VICENTINI			
6. CPF: 090.267.419-60		7. Endereço (Rua, n.º): SANTA CATARINA 1/611 CENTRO ROLANDIA PARANA 86600169	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (43) 3156-0361	10. Outro Telefone:
		11. Email: dayannevicentini@hotmail.com	
<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>02 / 08 / 16</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CECA - Programa de Mestrado em Educação
15. Telefone: (43) 3371-4071		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>SILVIA M. FERREIRA MELETTI</u> CPF: <u>654 463 566-91</u>			
Cargo/Função: <u>COORD. PPG EDUCAÇÃO - UEL</u>			
Data: <u>02 / 08 / 16</u>		<p>Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação - EDU/CECA/UEL</p>  Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou Instituição  
Co-Participante.

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Rolândia, 13 de julho de 2016

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Centro de Educação Infantil , estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Formação e Ensino: estudo a partir das categorias dialéticas essência e aparência para uma práxis emancipatória na primeira infância” sob a responsabilidade de Dayanne Vicentini nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em julho de 2017.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão com os professores que atuam com crianças da Educação Infantil os quais responderão uma entrevista escrita semiestruturada e participarão de uma proposta de formação continuada bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

  
ZILDA A SILVA LOPPES  
Diretora

---

Responsável pelo Serviço,  
Instituição, Departamento etc.