

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE
PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MARÍLIA
2011

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE
PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Suely Amaral Mello

MARÍLIA
2011

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE
PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, para obtenção do grau de doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Suely Amaral Mello
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP-Marília

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP-Marília

Prof^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP-Marília

Prof^a Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá - UEM – Maringá

Prof^a Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá - UEM – Maringá

Às minhas duas Marias: Aparecida e
As conquistas maiores de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço a minha orientadora Professora Dra. Suely Amaral Mello, pela orientação competente, segura e democrática. Sobretudo pela segurança diante de minhas inseguranças.

Com carinho agradeço as duas mulheres de minha vida: Maria Aparecida e Maria Clara pela dedicação e carinho. Especialmente pelo incentivo constante.

Aos professores pela competência com que souberam compartilhar seus conhecimentos. Em especial aos professores Dagoberto Arena e Cyntia Giroto pela importante participação nos momentos de qualificação desta tese.

Ao professor Bolívar Paredes por tudo que fez por mim, principalmente pela atenção e pela convivência cordial em todos os momentos de estudo das disciplinas.

Aos colegas de curso, a cada um de vocês meu agradecimento especial; a Leoneide, a Lucinete, a Marise e a Lindalva pela solidariedade e generosidade Conceição e Dourivan pela colaboração e pela capacidade de dividir a riqueza do conhecimento, sempre colocando beleza na pedagogia; Fernanda, Thelma e Rodrigo as primeiras amigas no curso, coisa que guardarei com carinho; Assis, Maria José e Vanja pelo bom humor durante todos os períodos; Joelma, Verônica e Caio pela elegância nas atividades que desenvolvem; Alex e Luna com quem convivi de perto e passei os melhores momentos em Marília, principalmente aprendi a dividir os medos e as alegrias da grande aventura de ser estudante. Amizades que vou guardar para sempre.

Meus colegas de trabalho Izaura Silva, pela preciosa ajuda em todos os momentos que a solicitei, bati muito em sua porta e em todos os momentos ela estava aberta e acolhedora. Agradeço-lhe por cuidar de minha família enquanto estive ausente. Obrigado pelos alô nas horas de maior solidão das tardes de domingo em Marília. Sou-lhe grato por tudo. Ilma Maria pelos sábios conselhos. Jônata Moura, meu ex-aluno e mais novo colega que, para me deixar mais livre, pegou o fardo pesado em meu lugar. Nunca vou esquecer a generosidade de vocês.

Aos professores do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz pela franqueza com que se dispuseram a colaborar concedendo-me as entrevistas e informações que precisei.

Às alunas, hoje professoras, do Curso de Pedagogia do CESI pela colaboração.

Aos meus colegas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia: Batista, Dijan, Glória, Heloisa, Herli, Jonas, Karla Bianca, Maria Tereza, Mariléia e Raquel. Especialmente agradeço ao professor Gabriel Araújo Leite, pela colaboração no trabalho, me substituindo nas ausências e a professora Iran de Maria Leitão Nunes, pelos textos de Vigotski.

À professora Lilian pelo esforço em realizar uma cuidadosa revisão ortográfica dentro do reduzido tempo que lhe dei. Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz-MA, na região Tocantina. A pesquisa insere-se no campo das políticas educacionais destacando a educação infantil como um dos direitos fundamentais da criança pequena. A coleta de dados deu-se através de um estudo do projeto político pedagógico do referido curso, através da análise documental, e também de entrevistas com professores e alunos. A teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como decorrente das apropriações e objetivações realizadas pelo sujeito, forneceu o quadro teórico de referência tanto para a coleta dos dados como para análise dos mesmos. Esse referencial baseou-se nos trabalhos, principalmente de Vigotski e Leontiev. Assim, a categoria principal de análise foi o trabalho. Pela análise do projeto político pedagógico do curso constata-se que as políticas educacionais manifestam-se nos princípios que norteiam a formação do professor através das teorias da *reflexividade* e do *aprender a aprender*. Verifica-se, também, que o curso não tem uma concepção definida de criança e educação infantil, cujos conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas voltadas para a educação infantil levam a adoção de práticas de escolarização pelos professores, filiando-se mais com a formação para o ensino fundamental do que com a educação infantil. Os dados coletados junto aos professores e alunos evidenciam, por um lado, que a maioria dos professores reproduz, em suas ações, as concepções teórico-metodológicas postas no projeto do curso sem ter uma compreensão das intenções dessas concepções. Por outro, existem práticas que comprovam que alguns buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades pedagógicas no curso para a aprendizagem dos alunos e, alcançam níveis satisfatórios apropriações, confirmando que a ação do professor, exercida em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta à formação do professor pelas atuais políticas educacionais, ao possibilitar as objetivações humanizadoras na mesma medida em que se opõe aos limites impostos pelas atuais políticas educacionais. Assim, os resultados desse estudo apontam para a importância e necessidade de os educadores, principalmente os que trabalham com a formação para a educação básica, apoiarem sua ação em uma teoria que fundamente a educação desenvolvente, como é o caso da teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Formação do professor. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implications, which happen from the educational policies in the processes of appropriation and objectification, concerning the formation of the teacher for the infant education in the pedagogy course at a college center, which lies in Imperatriz - MA, a city in the Tocantina region. The research becomes inserted in the field of the educational policies by outstanding the infant education as one of the fundamental rights of the kid. The methodological proceedings have been based upon the historical and dialectical materialism, where the data survey has been held by means of the pedagogical political project study of the referred course, also, by means of the documental analysis as well as interviews with both teachers and students. As it deals with a dialectical character research, the Historical Cultural theory, which conceives the human development as a consequence of the appropriations and objectifications achieved by the person, has provided the reference theoretical table both for the data survey and for the analysis of them. This reference has been based upon the works, mainly Vigotski's and Leontiev's. So, the analysis categories have been activity, appropriation and objectification. By the analysis of the data, which have been surveyed from the pedagogical political project of the course, one verifies, that the educational policies manifest in the principles, which lead the formation of the teacher by means of the theories of *reflexivity and learning how to learn*. One verifies, too, that the course does not have a definite conception either of kid or infant education, whose contents, which are contemplated in the syllabus of the subjects turned to the infant education, carry out to the adoption of schooling practices by the teachers, having more affinity with the junior school formation than with the infant education. The data, which have been surveyed from both teachers and students, evidence, on one side, that most teachers reproduce, in their actions, the theoretical methodological conceptions which have been put in the course project, without having a visibility of the meaning of these conceptions. On another side, there are practices which confirm, that some teachers search for more human and humanizing ways, in order to conduct their pedagogical activities as well as to organize their actions in the course, aiming to make their students learn, and so achieving satisfactory levels of appropriations, confirming that the teacher's action, which is performed by means of activity, provides possibilities for facing the alienation, which has been imposed to the human formation by the present educational policies. Teacher does this action by making feasible the humanizing objectifications, as it opposes to the limits, which have been imposed by the present educational policies. So, the results of this study point out the importance and need for educators, mainly the ones who work on the formation for the basic education, to know the basics of the Historical Cultural theory.

Key-Words: Children. Early Childhood. Education Teacher Formation, Historical Cultural Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I	22
1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	22
1.1 O trabalho e o desenvolvimento humano	23
1.2 A linguagem: comunicação e generalização	31
1.3 A categoria de atividade e a dialética entre a apropriação e objetivação	38
CAPÍTULO II	48
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI	48
2.1 A concepção de infância na Escola de Vigotski	50
2.2 A criança e a educação infantil	57
2.3 A criança pequena e sua atividade principal	64
CAPÍTULO III	78
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: aspectos históricos e políticos	78
3.1 Políticas públicas e educação infantil: conquistas e desafios	80
3.2 O atual desenho da educação infantil no Brasil	85
3.3 A formação para a educação infantil na legislação educacional	996
CAPÍTULO IV	104
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO PESQUISADO	104
4.1 O curso de pedagogia do CESI	104
4.2 O espaço da educação infantil no currículo do curso	113
4.3 A formação para a educação infantil na percepção das professoras	117
4.4 A formação para a educação infantil na percepção das alunas.....	137
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação infantil adquiriu grande destaque junto à sociedade e obteve várias conquistas regulamentadas na legislação educacional (CERISARA, 2002; MORAES e TORRIGLLIA, 2003). Hoje é anunciada como direito da criança pequena e responsabilidade do Estado, fazendo parte do sistema nacional de educação como primeira etapa da educação básica. Em função disso, seu professor deve possuir formação para o magistério em cursos de licenciatura plena como os demais professores da educação básica. Essas conquistas são frutos da luta de vários movimentos sociais, principalmente os desencadeados por educadores, ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 que, no âmbito de suas reivindicações, exigiam, entre outros direitos, a definição de novas políticas para a formação dos profissionais da educação, incluindo os professores para a educação infantil (FREITAS, 2002). Conforme Cerisara (2002a), os educadores partiam do entendimento de que a atividade educativa com a criança pequena não dispensa o rigor científico, devendo, portanto, ser fundamentada em conhecimentos teóricos, principalmente naqueles que tratam da infância, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A preocupação em estruturar a educação infantil pautada nos direitos das crianças traz indicativos da relevância que ela vem adquirindo no contexto educacional brasileiro. No entanto, junto às conquistas legais, os novos contornos que se delinearam para a formação docente, a partir da década de 90, estão subordinados às políticas econômicas definidas pelo capitalismo através dos organismos financeiros internacionais (ROSEMBERG, 2002; FRIGOTTO, 2003; MORAES e TORRIGLLIA, 2003). Essa subordinação, ao longo da história, tem tomado formas e conteúdos diversos e, no atual momento, “[...] cabe registrar que o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2003, p. 33). Nesse contexto, concepções pedagógicas, com palavras de ordem como *qualidade total*, *pedagogia das competências*, *empregabilidade*, *aprender a aprender*, *professor reflexivo*, por exemplo, aparecem como inovações, mas, na realidade, apontam para a subordinação da educação aos interesses de reprodução

do capital, em sua atual fase (DUARTE, 2001, 2003 e 2006a). Completando o quadro da adequação foram criados novos cursos e novas instâncias formadoras para o professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação que, no conjunto das reformas educacionais, propunham uma nova forma de ver o docente e sua formação.

Em decorrência das políticas educacionais e econômicas implantadas a partir da década de 1990, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) modificaram os currículos de seus cursos de licenciatura. Entre elas, encontra-se o Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)¹, que reformulou seu Curso de Pedagogia integrando a docência com a gestão, incluindo na área da docência a formação para a educação infantil, objeto de estudo desta tese.

Considerando esse contexto econômico, político e pedagógico, a pesquisa que aqui desenvolvo tem como referencial de análise a concepção de educação e desenvolvimento humano defendidos pela teoria Histórico-Cultural², cujo principal representante é o psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934)³. Essa teoria, com base no materialismo histórico e dialético, entende que o homem não nasce dotado das características humanas como inteligência, consciência e personalidade, nem as desenvolve de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 2003). A opção por essa teoria implicou, por um lado, ter claro que a aprendizagem é uma das oportunidades de a criança adquirir, pela apropriação da cultura, os atributos humanos que não lhes são garantidos, naturalmente, pelas condições biológicas. Isso traz a necessidade e satisfação de investir no humano e na sua genericidade (HELLER, 1991), através da atividade de ensino. Por outro, impõe-nos a tarefa de

¹ A UEMA tem uma organização multicampi e está presente em 21 municípios maranhenses. Nesses municípios a denominação é Centro de Estudos Superiores, cuja estrutura conta com um diretor, um chefe para cada departamento e um diretor para cada curso.

² Também conhecida como Escola de Vigotski. Nesta tese usarei as duas formas indistintamente.

³ Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovitch Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.

refletir sobre o lugar que a formação para a educação infantil tem ocupado na lista de prioridade das políticas educacionais e a serviço de quem ela vem se pondo.

Entendo que os estudos que buscam analisar a formação do professor de educação infantil no contexto das atuais políticas educacionais à luz da teoria Histórico-Cultural se justificam, principalmente, quando se verifica que a concepção de formação humana sugerida por essas políticas, reiteram as idéias de que são as experiências do professor e a reflexão que ele desenvolve sobre sua prática que devem fundamentar sua formação, em detrimento de uma formação teórica ancorada nas grandes produções humanas, especialmente naquelas que defendem que o desenvolvimento humano decorre da apropriação da cultura.

Sob diferentes ângulos, esse tema tem atraído atenção de muitos pesquisadores. As pesquisas de Cabral (2005), Chrun (2009), Dalri (2007) e Silva (2003) analisaram a contribuição dos cursos de Pedagogia e Normal Superior para formação do professor de educação infantil. Abordam as políticas educacionais para formação do professor sem, contudo, apresentarem um aprofundamento teórico relacionado à criança e sua aprendizagem. No campo da pesquisa em educação da criança de zero a seis anos⁴, Rocha (1998) aborda a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma pedagogia que a autora define como *Pedagogia da Educação Infantil*. Cerisara (2002a) trata da questão de identidade e gênero na educação infantil e constata a prática da maternagem ainda está bastante arraigada nessa etapa da educação. Todos esses trabalhos possuem o mérito de terem trazido à discussão a criança pequena e sua educação, contribuindo para a ampliação da análise da questão no âmbito acadêmico e político.

Entre as pesquisas que tratam da formação do professor de educação infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, encontram-se os trabalhos de Martins T. (2007), Gamba (2009) e Curado (2009). Estas pesquisas apresentam as contribuições dessa teoria para a formação do professor de educação infantil, discutem questões relacionadas à criança pequena e sua aprendizagem. Constatam que os conhecimentos que predominam na atuação dos professores de educação infantil, ainda, são os espontâneos e apontam como possibilidade de superação do espontaneísmo, uma formação fundamentada na Escola de Vigotski. De certo modo,

⁴ Refiro-me a educação de crianças de zero a seis anos porque na época da realização das referidas pesquisas a educação infantil tinha, ainda, essa abrangência.

minha investigação filia-se a estas pesquisas pela aproximação com seus objetivos propostos.

O interesse em pesquisar esse tema deu-se a partir do meu ingresso, como professor, no Curso Normal Pedagógico, da rede estadual de ensino do Maranhão em 1995⁵. Era um momento de grandes expectativas no campo educacional, não só em relação às teorias de aprendizagem, com as idéias de Jean Piaget e de Paulo Freire em ampla discussão no meio escolar e acadêmico, mas, sobretudo, em relação às políticas educacionais que estavam se redefinindo naquela década. Trabalhando com a disciplina Estágio Supervisionado, tive oportunidade de orientar e acompanhar os alunos nas escolas públicas de séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil por um longo período. A vivência nessas escolas colocou-me diante de uma realidade marcada por muitas dificuldades, em que a mais desafiante delas era a falta de preparo teórico por parte dos estagiários e dos próprios professores das escolas. Na maioria das escolas, os docentes trabalhavam com a educação infantil ou com ênfase nos ritmos e interesses dos alunos de ensino fundamental ou adotavam a perspectiva de que as próprias crianças se guiavam e se desenvolviam naturalmente, principalmente as de zero a três anos, que, segundo eles, bastavam os cuidados com alimentação, higiene, e repouso.

Nesse período, a visão predominante no Curso Normal Pedagógico era que a formação dos novos profissionais da educação deveria ser fundamentada mais em atividades práticas do que em fundamentos teóricos, entendendo que o aluno só iria aprender a ser professor na prática. Isso me inquietava porque entendo que o professor precisa de uma sólida formação intelectual como condição necessária para uma ação pedagógica consciente.

Em 1998, iniciei uma nova etapa de trabalho ao ingressar no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como professor de Didática. Em função de minha experiência no magistério, desenvolvia a maior parte das atividades nos Estágios Supervisionados. Embora ali o nível de estudo fosse mais avançado e maior o interesse por parte dos alunos, as dúvidas e dificuldades eram as mesmas vivenciadas no Normal Pedagógico. Era comum defrontar-me com indagações como: o que trabalhar com a criança até três anos? Quais atividades podem ser

⁵ Minha experiência no magistério é bem anterior, data de 1985. Mas restringia-se ao magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

desenvolvidas com elas? O que essas crianças têm condições de aprender? O que é importante que elas aprendam? Entendia que essas dúvidas eram decorrentes de uma apropriação parcial dos conhecimentos necessários ao exercício da atividade docente, principalmente, com a criança nessa faixa etária.

Esse contexto de dúvidas, no qual eu também estava incluído, levou-me a querer conhecer mais a criança e suas formas de aprendizagens e, em função disso, ingressei em um curso de mestrado em educação. No curso tive uma aproximação com a teoria Histórico-Cultural, mas não o suficiente para fazer um estudo aprofundado da produção dessa vertente teórica. Quando ingressei no doutorado, algumas disciplinas⁶ reaproximaram-me dos trabalhos de Vigotski e Leontiev com maior profundidade. Essas disciplinas propiciaram-me uma nova visão de criança, uma nova compreensão do processo de leitura e escrita e, sobretudo, uma nova perspectiva como professor. Nesse novo olhar, a aprendizagem foi percebida como possibilitadora do desenvolvimento humano. Percebi nessa teoria uma possibilidade concreta de contrapor-nos aos ideários do aprender a aprender e outras concepções que têm o pragmatismo como forma de ação e o liberalismo como concepção orientadora da aprendizagem.

Para a teoria Histórico-Cultural a atividade é o conceito-chave, explicativo, do processo de mediação do desenvolvimento humano. É uma ação orientada para um objetivo e mediada por instrumentos. Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Considera que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma, mas, também o ser humano, ocasião em que reproduzem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade. Para esse autor, a atividade é um processo psicologicamente caracterizado por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar uma ação. Por essa razão, envolve relações objetivas entre o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte, como um conjunto de ações que possui sentido dentro do próprio processo que a realiza. Assim, são definidos como atividade “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o

⁶ *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Formação de Professores*, com a Professora Dra. Suely Amaral Mello; *Didática da Língua Materna: princípios e metodologia*, com a Professora Dra. Cyntia Graziella Giroto e *Leitura e Leitores: conceitos e práticas*, com o Professor Dr. Dagoberto Buim Arena.

elemento objetivo que incita o paciente⁷ a uma atividade, isto é, com motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315). Por essa definição, somente como parte de um conjunto é que a ação individual adquire sentido pessoal e pode ser definida como atividade. Ou seja, como um processo movido por uma necessidade e que se supre ao final, tendo o sujeito que a pratica consciência dessa necessidade. Em função de suas necessidades o homem planeja e executa ações calcadas em valores e expectativas. Diferentemente dos animais, que encontram sua existência garantida naturalmente, reproduz sua própria existência. Por essa razão, Marx (1988, 2008) define o trabalho como uma atividade que nos faz, fundamentalmente, humanos. Segundo Duarte (1999), ao transcender a natureza, o homem tem domínio de suas necessidades e constrói sua própria natureza e história. A atividade é, portanto, o modo especificamente humano pelo qual o homem se relaciona com o mundo. Assim, tomo-a como categoria central nesta pesquisa.

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa o Curso de Pedagogia do CESI e sua formação para docência na educação infantil, o problema investigado constituiu-se dos seguintes questionamentos: Qual a importância da compreensão do desenvolvimento infantil na formação do professor e como lidar com as especificidades desse desenvolvimento? Quais as possibilidades apontadas pela psicologia Histórico-Cultural, especialmente a teoria da atividade, para um posicionamento que tenda para a superação da alienação imposta pelas políticas educacionais à formação para a educação infantil no referido curso?

Assim, consolidou-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar a importância da compreensão do desenvolvimento infantil na formação do professor de modo que ele possa lidar com as especificidades desse desenvolvimento. A partir desse objetivo geral busquei, ainda, caracterizar a concepção da teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, bem como a concepção de infância e a importância da educação no desenvolvimento da criança. Objetive também analisar os aspectos históricos e políticos da educação infantil no Brasil com ênfase nas atuais políticas educacionais e, de modo especial, analisar a formação para a educação infantil no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz a partir da visão de professores e alunos do referido curso.

⁷ O termo paciente é aqui usado com significado de sujeito humano, pessoa que pode praticar uma ação.

A partir desses objetivos apontados, trabalhei com as hipóteses de que a forma como as políticas educacionais estão estruturadas contribui para o processo de alienação do professor e que a formação do professor para a educação infantil, orientada pelos princípios da teoria da atividade, possibilita iniciar um processo de superação da alienação imposta pelas políticas educacionais a essa formação, ao estabelecer a dialética entre as finalidades dessas políticas e as possibilidades do pleno desenvolvimento humano.

A pesquisa orientada por essas hipóteses levou a defender a tese de que o ato educativo, exercido em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta pelo capital, através das políticas educacionais, ao possibilitar objetivações humanizadoras, produzidas histórica e socialmente, na mesma medida em que se opõe radicalmente a todas as formas de alienação.

Conforme mencionei, as análises aqui desenvolvidas têm como referência a teoria Histórico-Cultural, cuja concepção filosófica orientadora é o materialismo histórico e dialético. Desde seus primeiros trabalhos Vigotski aponta como possibilidade para superação da crise da psicologia, a adoção do método materialista histórico e dialético como base para suas investigações. Para isso desenvolveu seu trabalho com base marxista e era *radical* ao querer ir à raiz de todos os problemas e por manter-se fiel a um método de compreensão do psiquismo humano (FACCI, 2006). Com isso, foi a partir dos princípios metodológicos do marxismo que desenvolvi a presente pesquisa.

Para Marx (1970) a realidade constitui a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens. Ele entende que cada período histórico é regido por suas próprias leis e acontecimentos e que esses elementos não são desconectados uns dos outros. Por isso, a análise de qualquer fenômeno histórico só pode ser realizada a partir da investigação de seus múltiplos condicionantes. A dialética marxista, como método de análise da realidade, busca as leis principais que determinam a forma organizativa dos homens, durante a história da humanidade. Estuda a realidade em uma perspectiva histórica, compreendendo-a como produto da relação do homem com a natureza (SHUARE, 1990). Essa relação, de acordo com Leontiev (2004), é produzida pela atividade humana em sua materialidade e movimento. Para Vigotski (1993, p. 67, tradução minha): “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a

exigência fundamental do método dialético”⁸. Sob essa ótica, o processo da pesquisa deve apreender a realidade em sua totalidade e contradição, exigindo uma análise não só do produto, mas do processo. No mesmo sentido, Kosik (1976) defende que a realidade não se apresenta, aos homens, à primeira vista, inicialmente apresenta sua aparência que, embora seja uma manifestação da realidade, oculta a verdade dessa realidade. Vigotski (1993) acrescenta que o contato inicial possibilita apenas uma descrição parcial do todo e a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. Conforme Markus (1974a) o pesquisador tem que ter a postura de ir além das aparências, buscando uma explicação da realidade através de seus nexos e das relações que não são perceptíveis em um primeiro momento. Defende que a finalidade principal da atividade científica é produzir um conhecimento que, ao apreender a dinâmica dos fenômenos, possam guiar as ações humanas de forma transformadora da realidade. Isso porque, segundo o autor citado, para Marx as mudanças na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

Cardoso (1990) e Duarte (2000) afirmam que para compreender a realidade é necessário aceitar o princípio da contradição, caminhar por ela e perceber o que dela é fundamental. Duarte (2000, p. 93) aponta que “[...] a epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato”. Segundo esse autor, não há margem para qualquer tipo de relativismo subjetivista na epistemologia marxista. Por sua vez, Shuare (1990) destacou a importância de se garantir a objetividade nas pesquisas para impedir que conteúdos ideológicos comprometam a fidedignidade dos dados obtidos. Explica que para o marxismo não é possível isolar os fenômenos para analisá-los, a análise é feita a partir da atividade dos sujeitos, portanto, em um contexto marcado por contradições e transformações. Isso porque, conforme a autora acima citada, o materialismo histórico e dialético examina a sociedade não como uma força externa e estranha a qual o homem deve adaptar-se, mas como algo que foi criado pelo próprio homem.

Nesse entendimento não seria possível apreender os aspectos concretos da formação do professor de educação infantil, na realidade pesquisada, a não ser a

⁸ Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental de método dialéctico.

partir da categoria de atividade, como realização ontológica do homem, e sob a forma que é exercido na atual produção capitalista – trabalho alienado - pois as condições concretas de realização da atividade e as relações estabelecidas nesse processo tornam-se elementos decisivos nas representações que os trabalhadores têm de si mesmos e de seu trabalho (DUARTE, 2000). Nesse contexto, a hipótese fundamental, defendida pelo marxismo, é que nada existe eterno e absoluto, portanto, como afirma Minayo (2000, p. 68): “Toda a vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica”. Não há, portanto, nem instituições e nem categorias estáticas. Para essa estudiosa, as principais frentes de análise da dialética marxista são as relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as idéias e a base material, entre a realidade e a sua compreensão pela ciência e às leis correntes que enfatizam o sujeito histórico e a luta de classes. A idéia de que nada se constrói fora da história é essencial para o estudo das mediações que ocorrem nas instituições de ensino, uma vez que “[...] a análise sócio-histórica deve dar conta da coerência e da força criadora dos indivíduos e da relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva” (MINAYO, 2000, p. 69). Sob o princípio da dialética o processo de pesquisa busca a explicação do geral no particular e do particular no geral. Logo, tornou-se necessário analisar as determinações que constituem a formação do professor, articulada com outras determinações.

Para isso, optei por situar a formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais centrando a análise nas reformas educacionais a partir da década de 90. Para entender esse processo, ative-me nos movimentos e conflitos que configuraram as políticas de formação de professores e o processo de reestruturação do modo de produção capitalista desencadeado, principalmente, na década citada. Isso exigiu entender as ações externas, no âmbito das políticas educacionais, e as ações internas no âmbito do curso, como uma totalidade. Para compreender esse processo, dinâmico, mas conflituoso, busquei entender como o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia do CESI foi construído. Assim, considerei o projeto do curso e as concepções pedagógicas por ele adotadas, a atividade dos professores, o contexto da educação infantil nas políticas educacionais, apreendendo a correlação de forças que se estabelece nesses distintos campos.

A pesquisa, como já foi dito, foi realizada no Curso de Pedagogia do CESI, na cidade de Imperatriz-MA. Esta cidade localiza-se na região Tocantina, uma região que recebe influências das características gerais amazônicas, inclusive do modelo econômico de *modernização*, planejado na última metade do século XX para a Amazônia. A região é uma imagem viva da grande diversidade ambiental de transição entre a Floresta Amazônica e o Cerrado Brasileiro, possibilitando a expansão de atividades pecuárias em campos naturais e agricultura, tanto em terrenos de várzeas, como na própria floresta (ALMADA, 2005). Por todas essas características, a região tem absorvido um grande contingente populacional de outros estados e regiões. Imperatriz localiza-se às margens do Rio Tocantins, de um lado e da BR-010 – Belém-Brasília - de outro. Fica a 636 km de São Luís, a capital do estado; 644 km de Palmas, capital do Tocantins e 608 Km de Belém do Pará, capital do Pará. Essas informações objetivam situar as especificidades geopolíticas do curso. É um curso ministrado por uma universidade pública e é a única opção, em toda a região, para quem deseja cursar pedagogia, com opção de formação para a educação infantil⁹.

Os informantes da pesquisa foram seis professores¹⁰ e quatro alunas. A opção por esses sujeitos está diretamente ligada aos próprios objetivos da pesquisa e também por serem os agentes mais significativos da atividade docente. Por um lado, parto da convicção que as professoras e alunas são, também, protagonistas da história do Curso de Pedagogia e da formação para a educação infantil. Por outro lado, alguém conhecedor da realidade, tem, relativamente, melhor condição de fornecer informações sobre essa realidade do que quem observa de fora. Portanto, como sujeitos pertencentes a dois grupos que estão em constante interação - docente e discente - foram fontes de informação privilegiadas nesta pesquisa.

Para garantir a participação desses sujeitos, realizei alguns contatos com a chefia do Departamento de Educação e a direção do Curso de Pedagogia que, de imediato, permitiram a realização da pesquisa. O contato inicial foi realizado no final de dezembro de 2008. Posteriormente, fiz contato com cada professora e com cada

⁹ Existem quatro IES que ministram o Curso de Pedagogia na cidade, certamente seus egressos poderão lecionar na educação infantil, mas somente o curso do CESI oferece formação definida para essa área.

¹⁰ O Corpo Docente do curso é composto por oito professores efetivos. Seis mulheres e dois homens. Destes, um encontra-se em licença para cursar doutorado fora. Os que foram entrevistados, para não serem identificados, serão tratados, aqui, como professora. Uma das professoras desistiu de conceder a entrevista após ter assinado o termo de Livre Consentimento.

aluna para definição de local e período das entrevistas. Contudo estas só foram iniciadas no final de 2009 e concluídas no início de 2010, após a análise do projeto político pedagógico do curso.

Não houve critério para escolha das professoras em função de o corpo docente do curso ser composto por apenas oito professores efetivos. Dessa forma, todas foram convidadas e, após aceitarem o convite, firmamos um termo de Livre Consentimento em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da própria universidade. Para a seleção das alunas usei dois critérios: o primeiro foi que elas tivessem cursado o maior número de disciplinas relacionadas à formação para a educação infantil e o segundo foi que tivessem tido, ou estivessem tendo, alguma experiência como professora de educação infantil. Esses critérios visaram fornecer maior objetividade em suas afirmações. Definido isso, fiz um levantamento com as turmas do sétimo e oitavo períodos para identificar os alunos com experiência na educação infantil, chegando a quatro alunas¹¹ que, de imediato, aceitaram o convite, firmando, também, um termo de Livre Consentimento. Após confirmar o interesse em participar da pesquisa, em comum com cada participante, determinei o local, dia e horário da entrevista.

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se da análise do projeto político pedagógico do curso, por entendê-lo como diretriz básica e o principal elo entre as políticas educacionais e a atividade dos professores. A partir do projeto, podemos entender os demais documentos normativos, específicos do curso. Além desse documento, analisei os referenciais produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis (PROGAE)/UEMA que deram embasamento a elaboração dos projetos de graduação¹². A leitura desses referenciais permitiu-me a identificação das primeiras manifestações impostas pelas políticas educacionais através da sugestão das teorias e concepções pedagógicas a serem adotadas pelos professores em suas atividades. Em seguida, analisei os planos das disciplinas voltadas para a educação infantil, por expressarem os elementos mediadores entre a cultura sócio-histórica e os alunos. Para tanto, utilizei a técnica da análise

¹¹ Nesse levantamento encontrei nove (09) alunos exercendo o magistério. Destes, seis (06) eram da educação infantil, mas duas (02) delas não trabalhavam no município de Imperatriz. Portanto, optei por entrevistar apenas as quatro que trabalhavam no município, por questão de deslocamento.

¹² Antes de elaborar os projetos dos cursos de graduação a PROGAE/UEMA lançou dois documentos contendo orientações para elaboração dos projetos. O primeiro contém orientações relacionadas às concepções pedagógicas e o segundo contém orientações de natureza estrutural do projeto.

documental que busca identificar, compreender e avaliar documentos para um determinado fim. Para a leitura desses documentos segui a sugestão de Saviani (2007, p. 176) que recomenda que “[...] não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”.

Após a pesquisa documental realizei as entrevistas. Primeiro com as professoras, depois com as alunas¹³. Essa decisão teve um propósito: a necessidade de uma visão geral do curso antes de ouvir as informantes. A entrevista foi adotada por entendê-la como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada e seu uso condiz com o referencial teórico adotado visto que a linguagem, através da comunicação, tem um papel fundamental na tomada de consciência. Nesse entendimento, de acordo com Vigotski (1993), as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Para ele, ao falar, o indivíduo reconstrói, com palavras, uma representação da realidade da forma como este a compreendeu. Ainda nesse sentido, segundo Bakhtin (1992), o falar não é um simples ato de dizer, mas, uma efetiva construção de significados que transcendem a situação e na qual estão implícitas determinadas relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que é dito. Para esse autor, a palavra e a enunciação são sempre o produto da interação entre aquele que diz e aquele que ouve, pois se no ato da articulação a palavra é individual, no entanto é sempre proferida em uma situação social direcionada a alguém. Assim, a linguagem, para Bakhtin, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico e vivencial.

Nesse contexto, antes de iniciar as entrevistas, todas receberam informações sobre o objetivo da pesquisa e também a informação de que estas seriam gravadas. Todas permitiram o uso do gravador. Para tanto, utilizei-me de um roteiro semi-estruturado, tendo a consciência de que a “[...] entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (MINAYO, 2006, p. 62). Ao escolher esse instrumento estava ciente de suas limitações, no sentido de que ele pode sofrer influências das convicções do informante, como alerta Bakhtin (1988, p. 95): “A

¹³ Refiro-me as entrevistas propriamente ditas, porque já havia dialogado com esses sujeitos desde os primeiros contatos com o CESI. Principalmente com as alunas, com quem convivi a maior parte do tempo.

palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”. Nesse entendimento, estive atento não apenas ao roteiro estabelecido, mas às respostas que foram emergindo ao longo da interação. Todas as entrevistadas tiveram a liberdade para expressar idéias, explicar pontos de vista e, caso sentissem necessidade, justificar suas respostas. Não foi uma tarefa fácil, porque algumas professoras comportaram-se como se estivessem se protegendo de críticas ou procurando corresponder a uma imagem desejada. Já as alunas tentavam, a todo custo, fazer de suas entrevistas uma espécie de denúncia ou desabafo.

Inicialmente não estava previsto indagar sobre os aspectos relacionados à formação inicial das professoras, porém antes de realizar as entrevistas, apliquei um teste com três professores de outra instituição e eles, sempre, iniciaram seus relatos falando de si mesmos: formação inicial, vida pessoal, dificuldades para cursar uma graduação. Em função disso, adotei esse critério com as demais pessoas aqui entrevistadas.

Para analisar o conjunto dos depoimentos, gerados a partir das entrevistas, tomei como referência os estudos de Bakhtin (1988 e 1992). Para esse pensador a palavra e a enunciação são sempre o produto da interação verbal entre aquele que fala e o público ou ouvinte, pois se no ato da sua articulação a palavra é individual, no entanto, é sempre dirigida a alguém e em condições que determinam as possibilidades de sua expressão. Assim, a forma e o conteúdo da fala só podem ser compreendidos considerando-se, em primeiro lugar, a situação imediata da expressão e, em segundo lugar, o contexto social mais amplo. Logo, tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo.

Com base nessas constatações, como forma de melhor apresentar a análise dos depoimentos e *mergulhar* na complexidade das interações, a entrevista com as professoras foi estruturada a partir de quatro temas, abordando: 1) *Formação profissional*; 2) *Políticas educacionais*; 3) *A educação infantil no Curso de Pedagogia*; 4) *Atuação no Curso de Pedagogia*. Com as alunas os temas abordados foram: 1) *A opção pelo magistério*; 2) *A atuação dos professores no Curso de Pedagogia*; 3) *Sua atuação como professora de educação infantil*. No processo de análise das entrevistas foi essencial o confronto das informações obtidas com a análise dos documentos na primeira etapa da pesquisa.

Unindo a pesquisa teórica com a pesquisa de campo, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a metodologia do estudo,

indicando o enfoque adotado sobre o desenvolvimento humano na concepção da teoria Histórico-Cultural. Para tanto, aborda o trabalho, como fator essencial de humanização dos homens e, também, de degradação, dependendo da forma como é exercido na sociedade capitalista. Apresenta ainda a linguagem como elemento de mediação do desenvolvimento humano e seu papel na formação da consciência e na organização do pensamento. E é finalizado abordando a categoria de atividade e a relação entre apropriação e objetivação.

O segundo capítulo trata da infância e sua educação na concepção de Vigotski. Enfatiza as principais implicações dessa escola para a educação infantil, considerando o desenvolvimento da criança de zero a seis anos. E discute sobre as principais atividades da criança nesse período.

O terceiro capítulo apresenta uma síntese das políticas educacionais, as conquistas e desafios relacionados à educação infantil a partir da década de 1990. Posteriormente analisa a atual configuração da educação infantil e a atual proposta para a formação do professor de educação básica.

Na seqüência, o quarto capítulo apresenta o resultado da pesquisa. Inicia com a análise da estrutura organizacional do curso de pedagogia pesquisado e de suas concepções pedagógicas. Logo após analisa o espaço da educação infantil no currículo do curso, seguido da análise da percepção das professoras e alunas sobre questões relacionadas à formação para a educação infantil.

Por último, a conclusão apresenta uma síntese dos principais aspectos do desenvolvimento da pesquisa desde o referencial teórico até a análise das constatações acerca do projeto do curso e do trabalho dos professores.

CAPÍTULO I

1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais categorias conceituais da teoria Histórico-Cultural que fundamentam esta pesquisa, tais como: o trabalho, a linguagem e as relações entre apropriação e objetivação. A opção por essa teoria justifica-se, entre outros fatores, por ser uma escola de pensamento que supera a visão biológica de desenvolvimento humano, contrapondo-se as tendências que enfatizam a espontaneidade na formação humana e privilegiam o conhecimento ligado ao senso comum em detrimento do conhecimento teórico-científico. Embora o foco deste trabalho seja a criança pequena e sua educação, entendo que para uma adequada compreensão desse assunto, faz-se necessário, primeiramente, o entendimento do ser humano e seu processo de humanização. Seguramente, essas não são as únicas categorias referentes à construção teórica dessa escola de pensamento. O recorte se dá em função do objeto de estudo, aqui pesquisado, para o qual importa elucidar o homem como sujeito histórico e social e a compreensão de como se instaura, nele, a humanidade que é adquirida nos processos sociais.

Essas categorias serão aqui abordadas para uma efetiva compreensão da criança pequena e sua educação, segundo a concepção da Escola de Vigotski¹⁴ e, sobretudo, para permitir a interpretação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, junto ao Curso de Pedagogia do CESI/UEMA, tendo em vista a formação para a educação infantil.

Inicialmente discuto o trabalho como a atividade que distingue o homem dos demais animais enfatizando que, embora seja elemento humanizador, sob determinadas condições, na sociedade capitalista, torna-se um instrumento de alienação quando seu produto separa-se do trabalhador que o produziu. Abordar o trabalho justifica-se em função de que, para a teoria Histórico-Cultural, uma das condições necessárias para conhecer o homem é conhecer os processos sociais pelos quais ele se humaniza.

Em seguida apresento a linguagem, uma das categorias centrais da teoria Histórico-Cultural. Abordo o método desenvolvido por Vigotski para entender o

¹⁴ Assuntos que serão tratados no capítulo II desta pesquisa.

pensamento verbal da criança. Ênfase a relaçaõ entre a palavra e o significado e dou atençãõ ao seu papel no desenvolvimento das funções tipicamente humanas e a dimensãõ políticõ-ideolõgica da linguagem.

Finalizo o capítulo, abordando a categoria da atividade como princípio explicativo das funções psicolõgicas superiores. Esta categoria é aqui abordada do ponto de vista pedagõgico para se entender a atividade dos professores no curso pesquisado. Na seqüência, discuto a relaçaõ dialética entre a apropriaçaõ e a objetivaçaõ.

1.1 O trabalho e o desenvolvimento humano

O objetivo, neste item, é refletir sobre a natureza e as especificidades do trabalho sob a ótica do materialismo histórico e dialético. Para tanto, discorro sobre o trabalho de maneira geral que, como atividade adequada a um fim, é o que permite a humanizaçaõ do homem. A análise do trabalho no modo de produçaõ vigente nos dará condições de compreender o contexto em que as atuais políticas educacionais se desenvolvem e, conseqüentemente, o trabalho pedagõgico na educaçaõ infantil sob orientaçaõ de tais políticas.

Vigotski define o homem como um ser histórico, ativo e social que se humanizou ao tomar parte do gênero humano¹⁵ através da apropriaçaõ da cultura produzida historicamente. Para garantir sua existênciã necessita de uma atividade intencional, o trabalho humano. Assim, pela atividade, o homem, como afirma Leontiev (2004), diferencia-se dos animais uma vez que a atividade destes, por mais complexa que seja, permanece dentro dos limites de suas características biológicas.

Dizer que o homem é histórico, é afirmar que suas características não são fixas. Seus sentidos, sua personalidade, seu modo de ser e agir caracterizam-se pela historicidade. Para Duarte (1999, p. 64): “É ao longo da história que o homem vai se auto-criando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico”. Para esse autor o que torna possível o desenvolvimento

¹⁵ Em Duarte (1999) o gênero humano é entendido como categoria histórica que se diferencia de gênero humano como categoria biológica.

humano é a apropriação, pelas novas gerações, das aquisições da cultura humana através do processo educativo, mediado por outros indivíduos. É por esse processo, e pelo trabalho, que o homem modifica o ambiente que lhe cerca, tornando-o satisfatório às suas necessidades, o que demonstra que ele é um ser ativo e não apenas um produto do meio.

Em função de ser histórico e ativo, o ser humano é social. Por viver em sociedade, sua prática é dimensionada por suas relações com os outros homens. Se o que o diferencia dos demais animais é a sua atividade, esta, como a própria vida, não é exercida de forma espontânea e nem isoladamente. É na atividade com os outros homens que se constitui a base material e objetiva da estrutura e da especificidade do indivíduo humano porque “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifos do autor). O agir humano se faz de forma ativa, social e histórica, produzindo não só os bens materiais, mas também sua própria humanidade.

Marx (2008) explica a natureza social humana em três aspectos inter-relacionados. O primeiro como o ato histórico de produção da vida material, o que permite aos homens se manterem vivos, satisfazendo suas primeiras necessidades, entre as quais o trabalho aparece como fundamento da vida social e como condição de existência do homem e da sociedade. O segundo aspecto é gerado do primeiro: uma vez satisfeitas essas primeiras necessidades, novas necessidades são geradas. Se essas novas necessidades não aparecessem, o desenvolvimento humano e sua história parariam ali, não havendo novos avanços, porque o “[...] que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto “[...] gera, na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 1999, p. 35, grifos do autor). Dessa forma, o homem é o único animal que, ao satisfazer suas necessidades naturais, cria outras necessidades, acumula experiências e, ao fazê-lo, se desenvolve continuamente. O terceiro aspecto, é que os homens, “[...] que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*” (MARX e ENGELS, 2007, p. 33, grifo dos autores). A partir da família, criam-se novas relações sociais, tendo no trabalho o principal alicerce. Heller (1991, p. 19, tradução minha) afirma que a sociedade, para se reproduzir, “[...] precisa que os homens particulares reproduzam

a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social¹⁶. Nessa visão, nenhuma sociedade pode existir sem que o homem particular se reproduza, assim como nada pode existir sem se reproduzir.

Analisando o processo de humanização Leontiev (2004) constatou que esta resultou da passagem à vida na sociedade organizada à base do trabalho. Esta passagem modificou a natureza humana e marcou o início de um desenvolvimento que não estava sujeito às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. Leontiev apresenta o longo processo de passagem dos animais ao homem em uma série de três estágios: *preparação*, *passagem* e *viragem*. O primeiro foi definido como a preparação biológica do homem. Começa no final do terciário e prossegue até o início do quaternário. Nesse estágio os homens levavam uma vida gregária, conheciam a posição vertical, utilizavam utensílios pouco elaborados, não trabalhados, comunicavam-se de forma bastante rudimentar e reinavam as leis biológicas.

O segundo estágio, o da passagem ao homem, é marcado por uma série de grandes etapas. A mais importante delas foi a que permitiu o início da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho em sociedade. Sua formação ainda estava, neste estágio, submetida às leis biológicas, transmitida de geração a geração pela hereditariedade. O desenvolvimento biológico começa, portanto, a tornar-se dependente do desenvolvimento da produção, contudo, de acordo com Leontiev a produção é desde o início “[...] um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica do homem a ‘história’ nascente da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 280-281). Entretanto, não é somente no âmbito da anatomia humana que o trabalho promove mudanças significativas para o processo de humanização. Como se percebe, o homem se desenvolvia, tornando-se sujeito do processo social pelo trabalho, sob a ação de leis biológicas e sócio-históricas. As primeiras, permitindo aos órgãos se adaptarem às condições e às necessidades de produção. As segundas, regendo o desenvolvimento da produção e os fenômenos dela decorrentes. Sob a influência do trabalho e da comunicação, pela linguagem, começam algumas modificações anatômicas no cérebro, órgãos

¹⁶ La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

dos sentidos, mãos e órgãos de linguagem. À medida que os instrumentos se aperfeiçoavam, o mesmo ocorria com os sinais e sons que descreviam a sua fabricação. Certamente, o indivíduo que dominava a fabricação de um instrumento, dominava os sons e gestos que acompanhavam essa fabricação.

A atividade de preparação dos instrumentos de trabalho levou o homem a uma mudança profunda em toda a sua estrutura de comportamento. Para Luria (1991) no homem que preparava seus instrumentos de trabalho, o comportamento adquiria estrutura complexa, que não existiria sem a atividade. Simultaneamente a esse processo, de complexificação, o homem cria as condições objetivas para satisfazer suas necessidades e objetiva-se na mudança que provocava na natureza. Cada objeto criado para mediar a relação homem-natureza é abastecido da substância humana tais como o saber, a cultura e a inteligência.

Vigotski e Luria (1996), ao falarem do comportamento humano, identificam etapas críticas que promoveram mudanças decisivas para o seu desenvolvimento, dando destaque para o uso de instrumentos e símbolos. O uso e a invenção de ferramentas pelos macacos antropóides é, segundo eles, a ação que marca o fim da etapa orgânica do desenvolvimento comportamental do homem na seqüência evolutiva e é pré-requisito psicológico para o desenvolvimento histórico do comportamento. Nessa etapa, destacam o trabalho e o desenvolvimento da fala: “O trabalho, e ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 52). Nesse sentido, a fabricação do instrumento é mais do que a junção de elementos materiais para compor uma ferramenta, Burke e Ornstein (1998, p. 40) nos dão uma importante visão da contribuição da fabricação do instrumento no desenvolvimento da fala:

Talhar um instrumento requer um conjunto de operações levadas a cabo em uma ordem específica. As instruções para fabricação de uma ferramenta podem ter sido, pois, sons seriais especificando a seqüência da manipulação física necessária. A mão direita teria sido usada preferencialmente para golpear e posicionar enquanto a mão esquerda atuava como elemento de estabilização.

O próprio som produzido pelo processo de fabricação de um instrumento já era, em si, um processo de comunicação. Além disso, a fabricação do instrumento só seria possível em ligação com a consciência da finalidade do trabalho. Segundo Leontiev (2004) a utilização de um instrumento permite que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas: “O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação concreta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual orienta a ação” (LEONTIEV, 2004, p. 88). Nesse entendimento, o instrumento carrega saberes, comportamentos, modos de ser. Em outras palavras, carrega a inteligência humana, que é apropriada e reproduzida por outras gerações pelo uso dos instrumentos.

O terceiro estágio da formação humana, o da viragem, é o estágio do homem atual. É o momento em que o homem já possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico de forma ilimitada. Leontiev (2004) define essa fase como o momento em que o homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as lentas mudanças biológicas transmitidas pela hereditariedade. A partir daí apenas as leis sócio-históricas regerão doravante seu desenvolvimento.

Assim, por influência do trabalho e pela comunicação, as leis sociais e históricas passam a determinar o desenvolvimento do homem, como ser humano, integrado à sociedade pela cultura que, como criação humana, tem um papel fundamental nesse processo. Segundo Beatón (2005), a idéia de cultura em Vigotski é tudo aquilo que o ser humano tem construído, ou seja, aquilo que não se encontra de forma natural na natureza. Mello (2009, p. 365) aponta a cultura como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens que nos antecederam e que “[...] guarda, em repouso a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição – em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura”. Percebe-se então que o desenvolvimento humano decorre de uma substancial mudança de comportamento, em relação ao uso de instrumentos no trabalho “[...] uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos [...] uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, utilizando a sua comunicação” (LEONTIEV, 2004, p. 81). Assim, o trabalho como mediação entre o homem e a natureza, transforma os animais em

seres humanos históricos e, por isso mesmo, seres sociais, como afirma Marx (apud LEONTIEV, 2004, p. 81):

Na produção os homens não apenas agem sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão os limites destas relações, destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a produção.

Ao analisar o papel do trabalho na constituição do homem, diferenciando-o do animal, Engels (2008) afirma que este apenas usa a natureza e modifica-a por sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e obriga a servir-lhe, domina-a. Para Márkus (1974a, p. 83): “Este caráter objetivamente transmitido e que se objetiva nos objetos da atividade-trabalho representa a base da relação específica do homem com a natureza, diferente daquela do animal, bem como sua evolução histórica.” Dessa forma, o que diferencia o homem do animal são as atividades vitais de ambos. Foi, portanto, o trabalho, como atividade criadora, que possibilitou ao homem o domínio sobre a natureza, conduzindo-o ao uso das mãos, à vivência social, ao desenvolvimento e uso da linguagem, o desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, bem como o entendimento da realidade (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, o trabalho criou o homem. Nesse contexto, vale ressaltar que a atividade humana sempre envolve relações objetivas entre o indivíduo e os demais membros do grupo ao qual ele pertence.

Como categoria, segundo Leontiev (2004), o trabalho caracteriza-se por dois elementos interdependentes. Um deles é a fabricação e uso de instrumentos, com os quais o trabalhador atua sobre a natureza que lhe oferece os objetos do trabalho e os meios de existência física do próprio trabalhador. O outro elemento é que o trabalho não se efetua apenas na relação do homem com a natureza, mas em condições de atividade coletiva com outros homens. “Com efeito, o trabalho só poderia nascer entre os animais que vivessem em grupo e apresentassem formas [...] desenvolvidas de vida em comum” (LEONTIEV, 2004, p. 79). O trabalho é, desde sua origem, mediatizado pelo instrumento, pela natureza e pelas relações entre os homens. Para Duarte (1999), a reprodução do gênero humano, com suas características construídas historicamente, é assegurada pelo trabalho, atividade vital humana. A existência e reprodução biológica garantem apenas a continuidade

da espécie, entretanto é o trabalho, atividade vital humana, que tem a função de assegurar a existência individual do homem e a existência coletiva, a sociedade.

Nessa perspectiva, contudo enfatizamos que o trabalho, que cria o homem, sob determinadas condições, na sociedade capitalista, também pode obstruir as possibilidades humanizadoras do homem. Marx (1988) afirma que a sociedade capitalista é composta duas classes sociais distintas, sendo uma detentora dos meios de produção e a outra composta pela parcela da população desprovida desses meios e que, para satisfazer suas necessidades, vende sua força de trabalho. Assim, qualquer discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista implica o entendimento da dinâmica existente entre essas duas classes. O ponto de partida é a divisão social do trabalho que é a condição prévia da sociedade capitalista. Para Heller (1991) as condições criadas por essa divisão e pela propriedade privada, introduziram o *estranhamento* entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de ser concluído, não pertence ao trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano aliena-se nele. A divisão social do trabalho tanto obstrui a apropriação das habilidades que o trabalhador precisa adquirir para a realização do trabalho, como também a percepção de suas condições de exploração. Heller (1991) esclarece ainda que o fato de o trabalho ser, ao mesmo tempo, uma ocupação cotidiana e uma atividade genérica que supera a cotidianidade, deriva da especificidade ontológica do trabalho e não tem, necessariamente, uma relação com a alienação.

Marx (1988) identifica dois aspectos do trabalho alienado. Um refere-se à alienação do trabalhador diante do produto de seu trabalho, pelo afastamento de sua produção. O próprio produto do trabalho se coloca frente ao trabalhador como coisa estranha, como poder independente dele. Sendo a realização do trabalho uma objetivação, o trabalho alienado é a própria desrealização do trabalhador, já que este, ao realizá-lo põe nele sua energia, sua força física, sua consciência, ou seja, põe a si próprio no trabalho. Nessas circunstâncias, essa atividade é toda negação do homem ao afastá-lo de si próprio, transformando-o em mercadoria, conforme define Marx (2008, p. 80):

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si

mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Grifo do autor).

O outro aspecto identificado é a alienação do trabalhador perante a atividade em si mesma. É a alienação da ação que executa. Ela ocorre quando o trabalhador executa uma ação prática sobre uma realidade que não lhe desperta e nem lhe desenvolve o entendimento de sua própria condição de exploração, como também a capacidade e a emergência de níveis de abstração mais complexos. Para Marx (2008), o agir humano não produz apenas o mundo dos bens materiais, como também o próprio homem e seu modo de ser. A alienação é um processo no qual a criação da riqueza, pelo trabalhador, lhe é expropriada e convertida em instrumento de contínua subjugação de si mesmo.

Porém é importante ressaltar que Marx trata da alienação do trabalho e do trabalhador numa perspectiva histórica, mostrando as contradições da ordem objetiva do capitalismo. É exatamente a contradição que abre as possibilidades para a mudança. Assim, ao mesmo tempo o trabalho que aliena contém, dentro de si, a criatividade e a possibilidade da conscientização do trabalhador. Com isso, a atividade humana exercida, coletivamente, sobre a natureza possibilita ao homem descobrir e compreender seu próprio modo de agir. Compreendendo seu modo de agir, sua atividade torna-se cada vez mais complexa, pois ele próprio torna-se mais complexo. Desse modo, infere-se que o trabalho é a fonte de humanização do ser humano.

Em síntese, no processo de trabalho, por ser ativo, o ser humano transforma a natureza submetendo-a às suas necessidades e, nesse processo, constrói a si mesmo. Por ser histórico, até mesmo o trabalho individual, singular, é produto das construções humanas anteriores, pois por ser social, o homem só se produz na coletividade. Nesse sentido, seguramente, como afirma Vázquez (1986), o homem não vive em permanente estado de criação, mas criar é, para ele, a primeira necessidade, porque é criando, produzindo que faz a si próprio. E, segundo Marx (2008), faz a si próprio porque ao passo em que a ferramenta ou o produto de sua atividade é um objeto mediador de sua relação com o mundo, é também manifestação do avanço do funcionamento psicológico tipicamente humano. E, nesse processo a linguagem foi uma condição necessária e específica do desenvolvimento humano, assunto que será tratado no próximo item.

1.2 A Linguagem: comunicação e generalização

Apresentada a categoria do trabalho, tenho como principal objetivo, neste item, apresentar a categoria da linguagem. Esta categoria é necessária, nesta pesquisa, em função da necessidade de caracterizar e entender como se dá o desenvolvimento humano na concepção de Vigotski. Porque como o trabalho, a linguagem é definidora do homem como sujeito da história e como ser social. Por sua relação com o desenvolvimento do pensamento, torna-se o elemento-chave para a compreensão da natureza humana, pois de acordo com Vigotski e seus colaboradores o processo de humanização é constituído, primeiramente, pelo trabalho e depois deste e, em conjunto com este, pela linguagem.

Nos trabalhos de Vigotski a linguagem insere-se como um dos mais importantes elementos mediadores do desenvolvimento humano, por ser o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, tem papel fundamental na formação da consciência e na organização do pensamento. Em seus estudos Vigotski (1993, 1996, 2000a) analisa a linguagem como uma atividade essencialmente humana, por estar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva, indo além da expressão, combinando a função comunicativa com a função de pensar. Para esse teórico, a linguagem produz novas relações com o ambiente, organiza o comportamento humano, propiciando o surgimento de um processo psicológico complexo, que distingue o ser humano dos animais.

Ao analisar algumas pesquisas de sua época, Vigotski (1993) percebeu que elas não avançaram na compreensão do desenvolvimento humano, porque não consideraram a interligação entre a fala e a inteligência. Por isso ele se posiciona contrário ao modo como algumas escolas psicológicas respondiam a essa questão e criticou as concepções que compreendiam o pensamento e a linguagem como elementos independentes e reduzidos às explicações de hábitos e reflexos. Entre os trabalhos nesse campo, Vigotski aponta os estudos de Koffka, Köhler e Bühler como significativos por explorarem o enfoque biológico do pensamento humano e o trabalho de Piaget por sua vinculação à psicologia infantil. Contudo, critica estes pensadores pelo fato deles entenderem as relações entre o pensamento e a linguagem como inevitável ao longo do desenvolvimento humano.

Nesse contexto entre os estudos que mereceram críticas de sua parte, destaco as pesquisas de Piaget por terem, de certo modo, influenciado a atuação pedagógica de grande parte dos professores brasileiros¹⁷. Ao analisar os estudos de Piaget, Vigotski considerou que ele não percebeu a relação entre fala egocêntrica e fala exterior e com isso deu ênfase ao aspecto individual, entendendo que a criança não participa da experiência que realiza, naturalizando a relação indivíduo sociedade.

A esse respeito, Prestes (2010, p. 179) afirma que:

As críticas de Vigotski dizem respeito à atenção insuficiente que Piaget atribui a situação social em que a criança se encontra. Se a criança fala de forma egocêntrica ou socialmente – isso não depende somente da idade dela, mas das condições que estão a sua volta, nas quais se encontra. As condições da vida familiar, condições de educação são determinantes nesse caso.

Condições essas que Piaget não considerou em seus estudos. Ao contrário desse posicionamento, Vigotski entende que a fala egocêntrica tem o papel fundamental de transformar a atividade da criança em um pensamento intencional, à medida que essa fala vai decrescendo, segue-se o desenvolvimento de uma abstração do som e a capacidade de pensar as palavras ao pronunciá-las (FREITAS, 2007). Para Vigotski um conceito não é simplesmente um conjunto de ligações que se assimila com a ajuda da memória porque, como aponta Núñez (2009, 33), a evolução conceitual da criança “[...] é marcada por duas linhas de desenvolvimento: uma relacionada com a forma de pensamento que a criança desenvolve espontaneamente na vida cotidiana e a outra com a que desenvolve no contexto escolar”, assim, essas duas formas de agrupar os conceitos, embora diferenciadas qualitativamente, se equivalem do ponto de vista funcional.

Por essas características, a linguagem contribui fundamentalmente para o desenvolvimento mental da criança ao propiciá-la a formação de conceitos. Nesse sentido, Luria (2006, p. 197) afirma que, desde “[...] os estágios mais primitivos, o

¹⁷ E também pelo fato de os primeiros estudos sobre Piaget e Vigotski, em nosso país, apontarem mais semelhanças do que divergências. Quando, na verdade, partem de posicionamentos epistemológicos bem distantes, conforme conclui Duarte (2007).

desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva [...], mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos”. Segundo ele, essa comunicação exige uma participação íntima da linguagem, que conduz à formação da fala e esta provoca uma profunda organização da estrutura das funções psíquicas, o que leva à verdadeira formação de conceitos. Estes são definidos, pela teoria Histórico-Cultural, como cotidianos e científicos. Os primeiros são provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real e são construídos a partir de sua experiência cotidiana. Os segundos são adquiridos no processo de instrução e se distinguem dos cotidianos por uma relação distinta com a experiência da criança, e ambos são afetados por condições internas e externas, tendo a linguagem como principal meio de sua apropriação. Nessa conjuntura, a educação escolar é uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos para criança, então conhecer sua atividade principal e o sentido que determinados conceitos têm para ela, é tarefa essencial do educador, o qual exige, entre outras ações, explorar os conceitos cotidianos que ela traz para a escola, e a partir deles, contribuir para a apropriação de conceitos científicos.

Em torno dessa discussão, Vigotski chama atenção para a grande importância dos conceitos de sentido e de significado para a fala no contexto em que ela é pronunciada. Esses conceitos para ele estão diretamente ligados às relações entre a linguagem e o pensamento. Pois: “No momento em que o som deixa de ser um som com *significado* e se desprende do aspecto semântico da linguagem, perde todas as propriedades inerentes a linguagem”¹⁸ (VIGOTSKI, 1993, p. 24, tradução minha. Grifo do autor). Nessa visão, ao assimilar o significado das palavras, no contexto onde elas são proferidas, a criança está dominando a experiência social e adquirindo sua individualidade. Esta faz com que uma mesma palavra conserve, ao mesmo tempo, um significado compartilhado por diferentes pessoas e um sentido próprio, especial para cada uma delas.

Isso se justifica porque as funções da linguagem transcendem os limites da oralidade como função motora, pelo fato da linguagem apresentar uma estrutura que possibilita aos homens interagirem entre si, um elemento constitutivo da consciência e, portanto, estar presente no pensamento humano. Por essa razão,

¹⁸ En el momento en el sonido deja de ser un sonido con *significado* y se desprende del aspecto semántico del lenguaje, pierde todas las propiedades inherentes al lenguaje humana.

Vigotski (1993) entendeu que os estudos sobre a linguagem teriam que abordar a questão em toda sua extensão e tratá-la como objeto concreto de pesquisa, captando a real importância de sua relação com o pensamento no processo de desenvolvimento humano. Assim, o método científico criado por esse pesquisador permitiu chegar às raízes do entendimento da questão em toda sua totalidade, pois tem a vantagem de “[...] permitir juntar todas as qualidades próprias de análises com a possibilidade de observar sinteticamente as propriedades inerentes ao todo em sua complexidade¹⁹ (VIGOTSKI, 1993, p. 21. Tradução minha). A partir desse método, Vigotski entendeu o pensamento verbal através de uma unidade que, mesmo com diferentes elementos, contém a propriedade do todo.²⁰

Em seus estudos ele elucida a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Constata que tanto o início do desenvolvimento do pensamento, como o da linguagem não revelam nenhuma relação e dependência definida entre suas raízes genéticas. De um lado, existem formas práticas de encadeamento das ações que são anteriores à formação da linguagem, de outro, existem formas de verbalização que constituem o plano em torno do qual se desenvolverá a linguagem que cumpre, primeiramente, a função de expressão de emoções na criança pequena²¹. Nesse processo, Vigotski (1993, p. 172) mostra como a linguagem une-se ao pensamento e intelectualiza-se:

Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que vinham seguindo diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento e o pensamento verbaliza-se e une-se à linguagem²² (Tradução minha).

¹⁹ Los métodos que proponemos utilizar en el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje gozan de la ventaja de permitir aunar todas las cualidades propias del análisis con la posibilidad de observar sintéticamente las propiedades inherentes al todo en su complejidad.

²⁰ Vigotski cita como exemplo a explicação da fórmula química da água. “No es la formula química del agua, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular que lo constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua” (VIGOTSKI, 1993, p. 20).

²¹ Abordarei a comunicação emocional com maiores detalhes no capítulo III desta tese.

²² En un cierto momento, estas líneas – el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento -, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une a lenguaje.

A partir dessa constatação, conclui-se que o pensamento e a linguagem têm, na filogênese e na ontogênese, raízes genéticas diferentes, porém se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento. Logo, “[...] ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos da atividade da nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Na criança pequena o pensamento evolui sem a linguagem e os primeiros sinais de comunicação se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. A criança, desde a mais tenra idade, busca, dentro de suas possibilidades, diferentes formas e meios para se comunicar com as pessoas ao seu redor, incluindo nessas formas o choro, o sorriso, as expressões corporais. Dessa forma, pelo fato de suas relações serem intermediadas pelas pessoas, seu pensamento evolui em função da linguagem (VIGOTSKI, 1993). Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. E só por volta dos dois anos “[...] apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (FACCI, 2004a, p. 68). Iniciando, segundo a autora, a formação da consciência e a diferenciação do *eu* infantil.

Na concepção de Vigotski (1996), é na primeira infância que se encontram as estruturas para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar, mais tarde, à formação dos conceitos. “Porém, as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência, quando é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual” (FACCI, 2006, p. 129). Nessa fase, alguns fatores, principalmente os de natureza social, fazem com que no final da adolescência, o jovem tenha que superar as dificuldades de transferência dos significados dos conceitos elaborados para novas situações, pensadas também no plano abstrato. Nesse processo, as funções intelectuais, que contribuem para o desenvolvimento mental, ocorrem sob a influência de sua comunicação com os adultos.

Em relação aos conceitos, estes surgem e se formam em uma operação intelectual quando os indivíduos tomam consciência deles e lhes dão configuração lógica. Vigotski (1993, p. 176. Tradução minha) mostra que esse processo não se dá de forma isolada:

Em sua formação intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e sua síntese e sistematização com ajuda do signo.²³

Da mesma forma que Marx concebe o instrumento como elemento de mediação da atividade de trabalho do homem, Vigotski concebe o signo como elemento mediatizador do pensamento e do processo social humano. E define como signos a linguagem, os vários sistemas de contagem, os mapas, os desenhos e todo tipo de signos convencionais. Sua tese é a de que, ao usá-los, a criança modifica suas funções psicológicas superiores e adquire sua individualidade. A capacitação para a linguagem habilita a criança a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 2001). Isso significa que essas funções têm origem nos processos e relações sociais e se desenvolvem simultaneamente à apropriação do conhecimento na atividade principal da criança. Nesse processo, Leontiev (2004) acrescenta que o conteúdo da palavra, que identifica o significado social do objeto, é resultado do processo de consciência do homem na atividade de trabalho. Essa produção da linguagem, como consciência do pensamento, está diretamente relacionada, na origem, à atividade produtiva:

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual se desenvolvem enquanto portadores do reflexo consciente, e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Para Luria (1987), o sentido de uma palavra depende da forma como esta é empregada no contexto. Já o significado é formado por entrelaçamentos que vão sendo associados à palavra. No mesmo sentido, Vigotski (1993, p. 289, tradução

²³ En su formación intervienen todas las funciones intelectuales en una combinación original, cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y sus síntesis y simbolización con ayuda del signo.

minha) afirma que “[...] uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Portanto, o significado é um traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista a partir de seu aspecto interno”²⁴. Não contrário a essas constatações, Bakhtin (1992) complementa que a língua, no seu sentido prático, é inseparável do seu uso ideológico. Dessa forma, o uso concreto da língua, como enunciações, contrapõe-se a tendências do pensamento lingüístico que ora vêm na fala a expressão de um ato individual e subjetivo, ora tratam a língua como abstração. Esse pensador considera que o fato lingüístico não pode ser entendido apenas como uma realidade física, é necessário inseri-lo na esfera social, para tornar-se linguagem de fato, porque conforme Bakhtin (1992, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Grifo do autor).

Como se percebe, Vigotski e Bakhtin atribuem grande importância aos fenômenos sociais como substância da língua e buscam a relação entre a palavra e o significado dentro de uma referência histórica. A partir dessas constatações, deduz-se que a relação pensamento e palavra é um processo vivo, não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento do homem e se modifica historicamente. Assim entendida, a linguagem é, portanto, um fator fundamental para o desenvolvimento mental da criança, planejando e organizando seu pensamento e também exercendo uma função social e comunicativa. Marx (2008) reconhece também a importância da linguagem nas objetivações humanas ao afirmar que o significado social dos objetos só pode ser apropriado por meio das relações interpessoais.

Para finalizar, considero oportuno mencionar que Vigotski entende que na dinâmica dos significados de uma ação de comunicação, o afetivo e o intelectual se

²⁴ Una palabra carente de significado no es una palabra, es un sonido huero. Por consiguiente, el significado es el rasgo necesario, constitutivo de la propia palabra. El significado es la propia palabra en su aspecto interno.

unem porque as idéias contêm uma atitude afetiva em relação à porção da realidade a que se refere:

Quem separa desde o início o pensamento do afeto encerra para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido²⁵ (VIGOTSKI, 1993, p. 25. Tradução minha).

Segundo essa visão, fazer a separação entre pensamento e afeto é negar, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência do pensamento no plano da vida psíquica. Sobre o afeto Marx (2008) adverte que o homem não é apenas um ser natural é, sobretudo o ser natural humano, ou seja, um ser existente para si mesmo, por isso, um ser genérico que, como tal, tem de atuar e confirma-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Nesse processo a “[...] paixão (*Leidenschaft, Passion*) é a força humana essencial que caminha energeticamente em direção ao seu objeto” (MARX, 2008, p.128. Grifo do autor). Assim, a afetividade aparece como um componente necessário para garantir a unidade das atividades desenvolvidas pelo homem. Ela apresenta-se como o elo entre as pessoas e fortalece a prática de valores de valores como o companheirismo, a lealdade e a paixão pela causa desenvolvida, eliminando o individualismo para que os atos da atividade sejam possíveis.

Essa compreensão do papel da linguagem, portadora dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é ponto de partida para se observar e entender a categoria de atividade e a relação apropriação objetivação apresentadas a seguir.

1.3 A categoria atividade e a dialética entre apropriação e objetivação

Ao adotar, neste trabalho, a teoria Histórico-Cultural como referência de análise, o conceito de atividade adquire um papel de destaque nas discussões sobre a educação infantil porque em cada etapa de seu desenvolvimento a criança adota

²⁵ Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas de pensamiento, porque un análisis presupone descubrir sus motivos, las necesidades e intereses, los impulsos y tendencias que rigen el movimiento del pensamiento en uno o otro sentido.

um tipo de atividade que permite, “[...] dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas” (MELLO, 2004, p. 147). Com isso, o objetivo deste item é compreender o conceito de atividade e da relação entre apropriação e objetivação. Essa compreensão trará elementos para analisar a infância e sua educação na concepção da Escola de Vigotski²⁶. Para tanto, inicialmente abordo a categoria de atividade, em seguida dos processos de apropriação e objetivação e suas relações com a aprendizagem escolar.

O termo atividade é, normalmente, relacionado à ação e vincula-se a um posicionamento ativo por parte de quem executa um ato. Na teoria Histórico-Cultural é entendida como a unidade de análise do desenvolvimento e do comportamento humano. Portanto, um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas, dessa forma, o sujeito encontra-se em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo de sua atividade.

Vigotski, Davidov e Leontiev, entre outros pesquisadores, analisam a atividade humana relacionada à sociedade por entenderem que as operações mentais do homem são determinadas pelas relações objetivas entre ele e a realidade social. Na análise de Marx (2008, p. 107) “[...] a *sociedade* é a unidade essencial completada (*vollendete*) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito” (Grifo do autor). Com base nessa visão, Vigotski (2000b, p. 27) afirma que “[...] a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se transforma em funções da personalidade e formas de sua estrutura*” (grifos do autor). Nessa visão, a sociedade é criadora do próprio homem e não um mundo estranho a quem este deve adaptar-se. Logo, é a partir dessa visão que devemos entender o conceito de atividade.

Davidov (1988) aponta Leontiev como o psicólogo que melhor definiu a categoria de atividade. Apesar de que embora essa categoria seja central em sua obra, não significa que outros psicólogos soviéticos não as tenham estudado e utilizado. Vigotski (2004) desenvolveu um conceito de atividade através de um modelo triangular de relação do sujeito com o objeto mediado por instrumentos e signos, constituindo-se um elemento fundamental no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em seus estudos considera a atividade como a base de

²⁶ Assuntos que serão tratados no capítulo III desta pesquisa.

apropriação da realidade objetiva e, também, a unidade de construção da consciência e psiquismo humanos. Nesse entendimento, tanto as atividades desenvolvidas com o uso de instrumentos, quanto às desenvolvidas com uso de signos, são mediadoras entre o homem e o mundo objetivo. A diferença entre uma e outra é que, segundo Vigotski (2004), o uso dos signos constitui-se num elemento auxiliar na solução de problemas como lembrar, selecionar, relatar, entre outras ações semelhantes na atividade interna. Já o uso dos instrumentos, de forma análoga, é auxiliar na atividade produtiva, ou seja, no trabalho.

Ao discutir sobre a atividade, Davidov (1988) apresenta como categoria de abstração teórica de toda a prática humana universal que possui um caráter histórico e social. É a essência humana e encontra-se no processo de análise de conceitos como trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência, planejamento de uma atividade, cujo portador é o sujeito genérico. Com isso, defende que toda “[...] a atividade espiritual das pessoas está determinada pela prática social e tem uma estrutura em princípio afim com ela. A atividade é a *substância* da consciência humana²⁷” (DAVIDOV, 1988, p. 27. Grifo do autor. Tradução minha). Logo, a consciência está relacionada ao conhecimento do mundo objetivo no qual, pelo processo de mediação, o indivíduo descobre as qualidades nos objetos que utiliza, ao estabelecer conexões com a realidade por meio do pensamento.

Já Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como o elo entre o sujeito e o mundo circundante. Como Marx, parte da constatação de que a consciência do homem adquire particularidades conforme as condições sociais de vida do sujeito e só pode ser compreendida na sua relação com seu próprio modo de vida. Entende que o contato ativo com o mundo exterior é uma condição da própria organização corpórea do homem, do seu aparato biológico da espécie. Essa condição exige uma atividade centrada na ação, tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O processo vai da necessidade ao alcance do objeto e é concluído quando a necessidade é satisfeita. Assim, a atividade exige um objeto que, para ser alcançado, exige determinadas ações. O objeto por sua vez deve, sempre,

²⁷ La actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura en principio afín con ella. La actividad es la *sustancia* de la conciencia humana.

responder ao motivo geral da atividade, contudo são as condições concretas que determinam as operações vinculadas a cada ação. Isso exige a consciência do indivíduo porque toda ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, e sim reside na atividade da qual faz parte. Leontiev (2004, p. 84) ao explicar as relações entre atividade e ação, ilustra com a tarefa de um grupo de caçadores para capturar uma caça:

Bater a caça conduz á satisfação de uma necessidade, mas de modo algum porque sejam essas relações naturais da situação material dada; é antes o contrário; normalmente essas relações naturais são tais que amedrontar a caça retira toda a possibilidade de a apanhar. O que então, nesse caso, religa o resultado imediato dessa atividade ao seu resultado final? Evidentemente não é outra coisa senão a **relação do indivíduo aos outros membros da coletividade**, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma relação reflete relações, ligações naturais, mas ligações e **relações objetivas sociais** (Grifo meu).

Como se percebe, a atividade humana não pode ser desvinculada da vida social, constituindo-se em um sistema que obedece ao critério de relações da sociedade, de modo que a atividade do indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições objetivas de vida. Marx e Engels (2007) afirmam que a produção de idéias, de representações e da consciência está, em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e espiritual dos homens. A produção dos meios de satisfação das necessidades humanas acarreta, também, o surgimento de novas necessidades, não mais aquelas imediatamente de natureza fisiológicas, com também as necessidades ligadas à produção material da vida humana. Sendo que a necessidade geradora da atividade faz com que esta seja adequada aos objetos disponíveis, porém, esse processo, de adequação dos objetivos à atividade, não é um ato mecânico, determinado apenas pelo mundo externo e sim por uma relação dialética à medida que o homem tem necessidade de desenvolver a atividade da melhor maneira possível.

A partir dessa necessidade, o homem sente-se impulsionado a conhecer melhor a natureza da ação e desenvolver habilidades necessárias à transformação

dos objetos naturais em objetos sociais. É por meio desse processo, de interação, que ele se objetiva e converte o objeto de sua atenção em motivo de sua atividade. Isso se dá através dos processos de apropriação e objetivação. Conforme Duarte (2004), esses processos são opostos e, ao mesmo tempo, complementares de uma totalidade que é a atividade humana (DUARTE, 2004). O autor mencionado aponta Leontiev como o pesquisador que melhor definiu a categoria de apropriação no campo da psicologia e o faz a partir de três características.

A primeira delas, é que a apropriação é um processo ativo por parte do indivíduo que realiza a atividade, para se apropriar da riqueza acumulada, condensada nos objetos da cultura, o indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Todavia, de acordo com Leontiev (2004), isso não é dado ao indivíduo imediatamente, apresenta-se a cada um como um problema a resolver, como uma descoberta a ser feita e mesmo os objetos e instrumentos mais elementares do cotidiano, têm de ser descobertos ativamente pelo indivíduo nas suas qualidades específicas. No caso da criança pequena, ela “[...] tem de efetuar a seu respeito [dos instrumentos] uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam” (LEONTIEV, 2004, 178). Ao tecer algumas considerações a respeito do processo de aprendizagem, a partir das características da apropriação, Mello (1999, p. 21) afirma que “[...] a aprendizagem resulta sempre de um *caráter ativo* por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua própria forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado” (Grifo meu). Conforme a autora, a criança aprende, por sua própria atividade, procurando fazer sozinha aquilo que aprende a fazer com os outros. Para tanto, não basta que ela seja colocada diante dos objetos, mas, sobretudo, que tenha condições objetivas de agir ativamente em relação a eles.

A segunda característica da apropriação apontada por Leontiev, é que para se apropriar dos instrumentos criados pelo trabalho humano, os indivíduos precisam desenvolver, além das qualidades específicas, uma atividade que possibilite o uso adequado desses instrumentos para, assim, adquirirem as propriedades humanas neles depositadas (MARKUS, 1974b). Ou seja, por meio dela são reproduzidas, no indivíduo, as aptidões e funções humanas historicamente formadas. “Pode-se dizer que, é o processo pelo qual o homem atinge no seu

desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 2004, p. 180-181). Entendendo, então, que a transmissão da cultura é condição fundamental para o desenvolvimento psíquico do homem e continuidade da história do gênero humano.

A terceira característica da apropriação consiste no fato de esta ser um processo transmitido e mediatizado pela experiência social. É, portanto, um processo educativo, porque o indivíduo forma-se nele, apropriando-se da herança cultural produzida historicamente e acumulada pelas gerações precedentes. Sem a transmissão dessa herança, se tornaria impossível a continuidade do processo histórico. A transmissão da cultura é tão importante que Leontiev afirma que se o nosso planeta fosse acometido de uma catástrofe na qual perecesse toda a população adulta, poupando somente as crianças, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria, inevitavelmente, interrompida:

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 2004, 291).

Essa afirmação evidencia a importância da transmissão da cultura para o processo de objetivação, que se apresenta como uma necessidade ao se fazer ou se produzir-se como homem. Para Markus (1974a, p. 53), a objetivação do homem significa a apropriação do objeto, contudo essa apropriação não pode ser entendida tão-somente no sentido de que o uso do objeto é possibilitado pela ação humana. Na concepção do autor, a apropriação “[...] do objeto significa apropriação da força essencial do homem que se tornou objetiva. *O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva*” (Grifo do autor). Dessa forma, aquilo que antes era conhecimento fora do ser humano, se torna, depois do processo de objetivação, uma característica incorporada a este passa a ter forma e função específica no âmbito de sua prática social.

Nesse contexto, Duarte (2006a) nos diz que, a apropriação se dá na relação social humana com a natureza. Nessa relação o homem, pela sua atividade

transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a prática social. Ao apropriar-se da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação:

Ao mesmo tempo [que ocorre a apropriação], 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 atividade de gerações e seres humanos (DUARTE, 2006a, p. 17).

Nesse sentido, objetivação/apropriação, o homem transforma a realidade natural, adequando-a a suas finalidades, atribuindo significado social aos objetos naturais. Duarte (1999, p. 27) define essa relação como a dinâmica própria da atividade vital humana, cuja característica central reside “[...] justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano.” No mesmo sentido, Sève (1989) afirma que é pelos processos de apropriação e objetivação que se dá, indefinidamente, a reprodução ampliada das capacidades e características humanas. Essas capacidades e características, historicamente desenvolvidas, se tornaram diferentes das aptidões inatas graças ao fato de que suas habilidades se acumularam ao longo das gerações. Contudo, isso não ocorreu no interior do organismo ao ritmo, lento, da evolução biológica, e sim no exterior, ao ritmo da história, em um mundo socialmente produzido por instrumentos, signos e relações sociais. É, então, graças ao processo de objetivação e apropriação que o homem se humaniza de forma singular.

Sobre esse processo, Duarte (1999) faz dois alertas muito importantes: o primeiro refere-se ao fato de que seria um equívoco concluir que a relação entre objetivação e apropriação só existe quando o homem cria algo absolutamente novo pois é muito difícil, na história, separar rigorosamente a repetição e a criação do novo porque, muitas vezes, ao se reproduzir um instrumento já existente, descobrem-se novos aspectos que levarão a ampliação de seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização, que acabam exigindo sua adaptação a essas novas formas de uso. Isso mostra “[...] que a *objetivação e a apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade*

já existente, não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto geração do novo” (DUARTE, 1999, p. 36. Grifo do autor). O segundo alerta, é que a formação do indivíduo é, também, a reprodução da alienação, sendo que esta é uma forma de relação, objetiva e subjetiva. Vale ressaltar que apesar de ter origem objetiva, não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, mas sim “[...] do fato de que a objetivação e apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais de dominação” (DUARTE, 1999, p. 72), pois o que produz a alienação são as relações sociais de dominação, que fazem com que aqueles que produzem o mundo das riquezas e objetos humanos, pelo seu trabalho, não possam se apropriar desse mundo, resultante de seu trabalho.

Com base nos estudos de Marx, Duarte (1999, 2004) afirma ainda que ao serem afastados dos objetos que produzem, da sua real subjetividade genérica, os homens regredem a uma situação de desvantagem em relação aos animais. Estes possuem, em seu próprio organismo, a objetividade de sua espécie, garantida pela herança genética. Portanto, não existe alienação no animal, porque não existe cisão entre o ser da espécie e o ser singular. No homem, a objetividade é externa ao organismo, ao corpo do homem, o gênero humano é o seu *corpo inorgânico*, que não lhe é dado pela espécie. Por um lado, isso lhe confere grandes vantagens, pois possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja limitado por seu *corpo orgânico*. Por outro, confere desvantagens quando o homem, sob determinadas condições de produção, é impedido de se apropriar de seu corpo inorgânico.

No entanto, o processo de apropriação e objetivação não se reduz aos produtos e objetos físicos, como também contempla os produtos que não são físicos “[...] como a linguagem, a relação entre os homens, o conhecimento” (DUARTE, 2006a, p. 118). Nesse âmbito se destaca a educação escolar como um elemento “[...] por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano” (DUARTE, 2004, p. 52). Processo esse que se expressa através da atividade de ensino.

Saviani (2008) define a educação escolar como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente. Como atividade, possui a dupla função de reprodução do indivíduo, singular, e a reprodução da sociedade. Como trabalho educativo adquire algumas especificidades

em função de envolver dois tipos distintos de sujeitos: o sujeito educador e o sujeito educando. Embora constitua uma unidade, a atividade desses sujeitos, uma vez que, dentro do ambiente escolar, uma só exista em relação à outra, mesmo assim elas apresentam especificidades que as diferenciam. Destarte, o aluno em atividade, apropria-se dos objetos de conhecimento, adquire possibilidade de transformar a realidade, porque transforma a si próprio. Dessa maneira, a atividade do aluno possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico e do seu conhecimento sobre a realidade. Segundo Davidov (1988, p. 6. Tradução minha) o pensamento teórico permite a compreensão da realidade porque sua essência “[...] consiste em um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua *origem e desenvolvimento*”²⁸ (Grifos do autor). Já a atividade do professor constitui-se de uma unidade teórico-prática que permite a efetiva consciência do papel que desempenha. Para isso, “[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando os indivíduos” (DUARTE, 2007, p. 51). Nesse aspecto, conforme Vigotski (2004, p. 454), “[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional *cientificamente instruído* e um *professor* de verdade antes de ser um matemático, um filólogo” (Grifos do autor). Considerando essas afirmações, entende-se que o compromisso mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios que assegurem a apropriação dos conhecimentos necessários a uma formação humanizadora. Nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2002, p. 47-48), o trabalho docente assume a centralidade da categoria trabalho:

Retomar a discussão da categoria trabalho na discussão da formação do professor significa a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional, que é a redução do trabalho à empregabilidade ou laboralidade.

O trabalho educativo, como atividade é intencionalmente dirigido pelo professor em todas as suas etapas. O aluno necessita, para se desenvolver,

²⁸ [...] consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su *origen y desarrollo*.

apropriar-se da cultura elaborada que lhe possibilite a ruptura com o seu estado espontâneo, adquirido nas objetivações do cotidiano, atingindo as objetivações não-cotidianas, para tanto, conta com a mediação do professor. Nessa constatação encontro a sustentação para uma das hipóteses desta pesquisa – a formação do professor para a educação infantil, orientada pelos princípios da teoria da atividade, possibilita iniciar um processo de superação da alienação imposta pelas políticas educacionais a essa formação, ao estabelecer a relação entre as finalidades dessas políticas e as possibilidades do pleno desenvolvimento humano.

Busquei, neste capítulo, apresentar os principais pressupostos que fundamentam a teoria Histórico-Cultural. Para tal, discuti as principais categorias que explicam o psiquismo e o desenvolvimento humano nessa teoria. Vimos então que Vigotski, ao superar as concepções biológicas de desenvolvimento humano, desenvolveu uma psicologia fundamentada em uma concepção histórico-cultural e, com base nessa concepção, defende que humanizar é tomar parte do gênero humano. Destaquei ainda que o processo de humanização deu-se através de um longo período de evolução no qual a cultura passou a fazer parte da natureza humana.

Dessa forma, acredito ter demonstrado que o trabalho, juntamente com a linguagem e a categoria da atividade, assume um papel central nessa teoria. Assim, com base na compreensão adquirida neste capítulo podemos discutir a infância e sua educação na concepção de Vigotski. Assunto que será tratado no próximo capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO II

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: territórios da escola de Vigotski

No capítulo anterior abordei o trabalho, a linguagem e a relação entre apropriação e objetivação. Estas categorias constituem o alicerce da abordagem Histórico-Cultural por tecerem a humanidade em cada indivíduo, esse movimento se deu com a finalidade foi situar o leitor em relação aos fundamentos da presente pesquisa, pois entendo que antes de abordar a infância e sua educação, objeto deste capítulo, fazia-se necessário abordar as grandes categorias da teoria Histórico-Cultural. Para tanto, apoiei-me, principalmente, nos trabalhos de Marx (1970, 1988, 2008), Vigotski (2001, 1991, 1993, 2000a, 2000b), Leontiev (1981, 2004), Davidov (1988). Para estes pesquisadores, o homem não reage diretamente ao meio somente com seus reflexos inatos e sim mediados por ferramentas, signos que se interpõem entre o homem e o objeto de sua atividade. Nessa visão, a cultura e seus significados, ao longo do desenvolvimento humano, modelam as ações psicológicas do ser humano.

O trabalho, na concepção de Marx (2008), permitiu a transcendência do antológico ao lógico, possibilitando que o homem interiorize, dialeticamente, os aspectos objetivos da realidade e adquira habilidades intelectuais que se aprimoraram pelo desenvolvimento da comunicação em forma de linguagem. Assim, o trabalho assume, no processo de humanização, um caráter intermediário entre o homem e a natureza. No entanto, ele defendeu que o desenvolvimento do gênero humano, na sociedade capitalista, é um processo contraditório e conflituoso, movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção (DUARTE, 2004).

Apoiado nessa convicção, Vigotski considerou que a consciência não é isolada do comportamento nem redutível a ele, mas constitui-se como atributo da atividade do sujeito. Desse ponto de vista, não basta estudar o desenvolvimento humano a partir de suas características biológicas. A esse respeito Vigotski e seus colaboradores esclarecem que no desenvolvimento psíquico do homem há uma predominância dos aspectos sócio-culturais sobre o biológico.

Da mesma forma que o trabalho, a linguagem é considerada um dos principais fundamentos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1993, 2006), a linguagem se constitui no principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, e tem um papel fundamental na formação da consciência e na organização do pensamento. Com isso ela permite a organização da atividade que, como elemento prático, liga o homem ao mundo circundante. Conforme Leontiev (2004) a atividade do homem está dirigida a satisfação de suas necessidades e, ao desenvolvê-la, modifica-se e modifica seu meio social. Com isso, o homem não apenas desenvolve uma relação determinada com a natureza, como entra nessa relação junto com outros homens e, ao apropriar-se dos objetos materiais e simbólicos, objetiva-se nessa relação. Vimos, então, que o processo de objetivação produz e reproduz a cultura humana, tanto a cultura material, quanto a cultura não-material. E, por isso, é o processo que produz e reproduz a sociedade.

Ao abordar essas categorias parti do pressuposto de que o entendimento da criança, sua educação e seu desenvolvimento - temas abordados neste capítulo - não se daria de forma satisfatória sem o entendimento dos principais conceitos que elucidam o homem como sujeito histórico e que permitem sua objetivação.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a infância e sua educação na concepção da Escola de Vigotski. A reflexão feita, aqui, constitui o principal aporte teórico desta pesquisa em função do objetivo aqui proposto. Para tanto, trato da concepção de infância na Escola de Vigotski que, diferente das demais escolas de pensamento, concebe a criança como sujeito social, fruto de uma construção histórica, que se desenvolve pelas experiências que adquire através das atividades que realiza em cada etapa do período que corresponde à sua infância.

Na segunda parte do capítulo apresento a concepção de educação da teoria Histórico-Cultural. Na visão dessa teoria, o trabalho educativo se constitui como atividade intencional, voltado para o fim de dirigir o desenvolvimento psíquico da criança. Destaco, ainda, a importância do papel do professor como mediador da cultura humana e estimulador de novas necessidades na criança. Finalizando o capítulo apresento as atividades principais da criança no período de zero a seis anos, tais como a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira.

2.1 A concepção de infância na Escola de Vigotski

Uma das primeiras constatações a que se chega ao estudar a concepção de infância na Escola de Vigotski é sua oposição às teses defendidas pelas teorias psicológicas que concebem a infância associada ao despreparo e marcada pelo traço da incompletude, cujo desenvolvimento depende mais das condições biológicas do que da aprendizagem. Haja vista que a teoria Histórico-Cultural pensa a infância pela construção histórica e social em que a transmissão da cultura tem um papel fundamental na formação de suas funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (1996), embora a criança nasça com ilimitadas capacidades, não nasce dotada das aquisições histórico-culturais da humanidade. A criança, por sua profunda relação com o meio social do qual faz parte, “[...] é construída e deve ser alimentada por meio da transmissão intencional da cultura acumulada” (ARCE e BALDAN, 2009, p. 201). Essa constatação aponta para uma concepção de criança, cujo desenvolvimento decorre do conjunto de sua atividade no contexto social. Processo esse, que lhe garante a especificidade humana. Para Mello (2004) a teoria Histórico-Cultural supera a visão idealista de desenvolvimento psicológico que entende que a criança traz, ao nascer, todo o seu conjunto de capacidades. Segundo a autora:

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136)

Nessa visão, a criança é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade e as condições objetivas que lhe permitem interiorizar e expressar as qualidades humanas presentes nessas atividades. Mello (2004) defende que pensar a criança a partir, apenas, de aptidões que ela traz ao nascer, é admitir que a educação possa fazer muito pouco pelo seu desenvolvimento, uma vez que esta apenas facilitará o desabrochar das aptidões e qualidades para as quais o sujeito apresenta uma predisposição. Logo, todo olhar para a criança, no sentido de

compreender como ela se desenvolve e se relaciona com o mundo, deve ser contextualizado, considerando as condições sociais e culturais do contexto onde ela está inserida. Para compreender a criança é necessário compreender a dinâmica de sua idade e perceber como as situações sociais influenciam as novas estruturas de sua consciência nos diversos períodos de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). Da mesma forma, é necessário entender os comportamentos advindos das novas estruturas das idades, porque a criança adquire diferentes formas de pensar em função da forma como entende a realidade.

Nesse entendimento, Vigotski (1996) identifica três períodos na dinâmica do desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida: o *período de passividade*, o *período de interesse receptivo* e o *período de interesse ativo*. Interpretando as dinâmicas desses períodos, Martins (2009b) afirma que o período de passividade é representado pela transição entre a vida intra-uterina e a vida social. É um período substancialmente marcado por condicionantes de natureza biológica. No período de interesse receptivo, o mundo desponta como objeto de interesse para a criança. O período de interesse ativo é o momento de grande viragem qualitativa. “[...] é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social [...] pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de comunicação” (MARTINS, 2009b, p. 101). Caberá ao adulto, por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam. Este é o caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar e analisar os objetos e fenômenos em seus usos e propriedades mais importantes.

O período que vai do primeiro ao terceiro ano é definido por Vigotski (1996) como primeira infância. Uma das características mais marcantes desse período, conforme o autor citado, é representada pela unidade dialética do *ser* ou *não ser*, em relação às ações motoras, à linguagem e ao afeto. Nesse sentido, não se pode dizer se a criança anda ou não anda, fala ou não fala, aceita a realidade ou protesta.

Sobre o andar ele reflete:

Utilizando uma excelente fórmula dialética sobre a formação do andar se pode falar da unidade de ser e o não ser, quer dizer, quando anda ou não anda. Sabe-se que não é freqüente que a criança comece a andar de imediato, embora se dê em alguns casos. [...] Às vezes a criança que já começou a andar, deixa de fazê-lo, o que demonstra que o andar não

amadureceu, todavia. A criança em sua infância já anda: fazendo mal e com esforço, mas andar é a forma principal de seu deslocamento no espaço²⁹ (VIGOTSKI, 1996, p. 319. Tradução minha).

Já a respeito da linguagem:

Encontramo-nos novamente com um processo no desenvolvimento quando não podemos determinar se a criança é falante ou não, quando a criança fala ou não fala. Se trata de um processo que tampouco culmina em um dia, embora se citam casos de crianças que começam a falar de imediato. É outro período latente de formação da linguagem que dura uns três meses aproximadamente³⁰ (VIGOTSKI, 1996, p. 319. Tradução minha).

E para os afetos e vontade, o teórico nos diz que:

Na idade crítica essas reações se manifestam, às vezes, com grande intensidade e acuidade, principalmente em casos de uma educação incorreta, convertendo-se em autênticos ataques hipobúlicos, cuja descrição está associada a concepção de criança difícil³¹ (VIGOTSKI, 1996, p. 319. Tradução minha).

Com isso, Vigotski aponta que o desenvolvimento da criança não é linear, nem regular, e sim, provocado por rupturas e saltos qualitativos e em cada uma dessas rupturas ela ocupa um lugar nas relações sociais. “As concepções histórico-sociais concretas exercem influências tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do desenvolvimento psíquico como um todo” (FACCI, 2006, p. 21). A atividade principal, segundo a autora, é um bom exemplo desse processo, pois, em cada época da sociedade, alonga-se ou não, de acordo com as exigências sócias. Leontiev (2006a) afirma que a mudança de um estágio ao outro acontece quando a criança percebe que o lugar

²⁹ Utilizando una excelente fórmula dialéctica sobre la formación del andar se puede hablar como de la unidad del ser e o no ser, es decir, cuando anda y no anda. Es bien sabido que no es frecuente que el niño empiece a caminar de pronto, aunque se dan algunos casos. [...] As veces el niño que ha empezado a andar, deja de hacerlo, lo que demuestra que el andar no ha madurado todavía. El niño en su infancia temprana ya anda: lo hace mal y con esfuerzo, pero es el niño, para quien andar es la forma principal de su desplazamiento en el espacio.

³⁰ Nos encontramos de novo con un proceso de desarrollo cuando no podemos determinar si el niño es parlante o no, cuando el niño habla y no habla. Se trata de un proceso que tampoco culmina em um dia, aunque se citan casos de niños que rompen a hablar de inmediato. Es otro período latente de formación del lenguaje que dura unos tres meses aproximadamente.

³¹ Em la edad crítica esas reacciones se manifiestan, as veces, con gran intensidad y agudeza principalmente en casos de una educación incorrecta, convirtiéndose en auténticos ataques hipobúlicos cuya descripción esta inida com la concepción de la infancia difícil.

que ela ocupa nessas relações não mais corresponde às suas necessidades e potencialidades e, com isso, se esforça para modificá-lo. Quando isso ocorre:

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica (LEONTIEV, 2006b, p. 66).

Nessa compreensão, Vigotski (1996) destaca que no primeiro ano de vida da criança, as aquisições da fala, a consciência adquirida de si mesma e do mundo, impulsionam suas possibilidades de ação e isso exige novas formas de mediações educativas por parte do adulto. Inclusive “[...] perceber a criança como um ser capaz e competente, abre para ela o direito à igualdade de oportunidades e permite o acesso ao conhecimento e à cultura” (MELLO, 2001, p. 38). Pois, o conhecimento adquirido pela criança acarreta modificações no seu relacionamento com a realidade externa, com objetos da cultura e nas suas relações com as pessoas. E, conforme Martins (2009b, p. 109): “O entrelaçamento das ações desses âmbitos que é absolutamente mediado pelo desenvolvimento da linguagem, representa, para Vigotski, a questão central do desenvolvimento infantil”. Nessa perspectiva, o comportamento da criança, nesta etapa, é determinado pela situação presente, perante as situações em que ela experimenta, manipula, rejeita ou aceita. Isso ocorre, porque a criança não acrescenta conhecimentos prévios sobre a situação que está lidando. Vigotski (1996, p. 344. Tradução minha) afirma também que nessa idade a ação, o pensamento e o afeto da criança estão ligados à atividade que ela realiza:

[...] a criança sabe relacionar as coisas, porém sempre em uma situação exclusivamente visual-direta. Sabe-se que os afetos da criança nessa idade também se manifestam principalmente no momento da percepção visual-direta do objeto face ao qual está orientado o afeto. Para a criança dessa idade, que já tem atividade intelectual, pensar não significa recordar. Somente ao pré-escolar pensar significa recordar, quer dizer, apoiar-se em sua experiência anterior³².

³² [...] el niño sabe relacionar las cosas, pero siempre en una situación exclusivamente visual-directa. Se sabe que los afectos del niño en dicha edad también se manifiestan principalmente en el momento de la percepción visual-directa del objeto hacia el cual está orientado el afecto. Para el niño de esa edad, que ya tiene actividad intelectual, pensar no significa recordar. Tan solo para el preescolar pensar significa recordar, es decir, apoyarse en su experiencia anterior.

Embora existindo uma relação de dependência com o adulto, a criança não é marcada pela ótica da incompetência e incompletude e nem é definida como um adulto idealizado. A concepção histórico-cultural de infância leva em consideração que o comportamento resulta de uma trajetória histórico-cultural, cujo processo não se dá de forma passiva e adaptativa e sim de apropriação. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 140. Grifo do autor): “[...] a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, fá-lo seu, isto é, *apropriar-se dele*”. Essa apropriação decorre das condições dadas à criança pelo contexto de vida e educação em que ela está inserida. Leontiev explica que existe uma diferença substancial entre o processo de apropriação e adaptação. A adaptação é um processo biológico de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e de seu comportamento inato, enquanto que a apropriação tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. É o processo, graças ao qual, se reproduz na criança o que, no animal, é garantido pela hereditariedade. “Diferentemente dos outros animais, que trazem, ao nascer, o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver” (MELLO, 2004, p. 137). De acordo com a autora, o fato de o ser humano não nascer com essas habilidades, por um lado, depende do adulto que dele cuida, por outro, confere a ele a capacidade ilimitada de aprender e desenvolver-se. Isso ocorre porque as funções psicológicas superiores são de natureza cultural. Nesse sentido, Vigotski (2006, p. 113) alerta que a criança “[...] atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma de pensamento abstrato”. O autor menciona como exemplo a linguagem que tem origem, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental, também, interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Este, não é simplesmente expresso em palavras, e sim é por meio delas que passa a existir.

A teoria Histórico-Cultural vê os fenômenos em constante movimento e entende que os processos psicológicos humanos contêm uma história, um desenvolvimento. Nessa visão, a criança apropria-se das qualidades humanas disponíveis para viver em sua época. Seu desenvolvimento intelectual está relacionado ao desenvolvimento histórico das relações sociais de produção e das

condições objetivas em que ela está inserida no meio social, cultural e educacional. Assim, a criança não pode ser compreendida, apenas, a partir da etapa cronológica em que se encontra, mas de suas atividades de vida real.

Ao lançar as bases da categoria da atividade, Leontiev (2004, 1981) esclarece que as novas formações psicológicas emergem e se desenvolvem relacionadas à forma como a vida da criança é organizada e pelos diferentes modos de atividade em que ela é envolvida. Alerta, como já mencionado, que o curso do desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas de vida, muda conforme o papel que ela desempenha e o lugar que ela ocupa nas relações sociais e humanas de seu contexto. Segundo ele “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 2004, p. 310). À medida que ela vai conquistando esse novo lugar, vai adquirindo novas formas de apreender e recriar o mundo para si e para os outros, como algo que lhe é próprio e singular:

Toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um “automóvel”, dispara a “espingarda”, se bem que seu carro não possa ainda rolar nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio do seu desenvolvimento, pois suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade objetiva de sua atividade (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Com isso, o autor entende que a criança é capaz de apropriar-se dos objetos e atribuir significados a eles, realizando apropriações cada vez mais complexas. É capaz, segundo Mello (2004), de internalizar, a partir da relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, idéias e sentimentos morais e éticos. É capaz, também, de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreende os papéis e as relações sociais que testemunha.

A teoria Histórico-Cultural fala de infância em um sentido plural, uma vez que os diferentes contextos propiciam diferentes formas de imersão da criança na esfera cotidiana e não-cotidiana. Dessa forma, dois aspectos são fundamentais para o entendimento da concepção de criança em Vigotski: o aspecto cultural e o aspecto

histórico. O primeiro está relacionado à forma como a sociedade organiza o conhecimento e o veicula por instrumentos materiais e simbólicos, principalmente a linguagem. É com a aquisição desses instrumentos que a criança se apropria dos saberes e conhecimentos historicamente elaborados e adquire a sua segunda natureza, a natureza humana (SAVIANI, 2008) e responde as demanda do ambiente. O segundo aspecto, o histórico, se refere ao fato de que estes instrumentos foram criados ao longo da história social dos homens e foram se aperfeiçoando e a cada forma que adquirida, respondiam as necessidades de seu tempo, mas guardavam características de períodos anteriores. Porém, como alerta Leontiev (2004), o processo de elaboração de instrumentos não é uma simples adaptação do homem ao meio é, também, apropriação, pois à medida que os instrumentos se aperfeiçoavam, o mesmo acontecia com os sinais e sons que acompanhavam seu processo de elaboração. Percebe-se que esse processo é dialético: trabalho, instrumentos e linguagem se complementam. A linguagem permitiu, inicialmente, o uso mais eficiente dos recursos e a produção de novos conhecimentos; evoluindo, levou o homem a se tornar analítico, sistematizando as experiências para reordená-las em modelos mentais da realidade que pudessem ser usados para dirigir as ações seguintes.

Vimos, portanto, que a teoria Histórico-Cultural pressupõe que a criança, na interação com a cultura, amplia suas relações sociais e suas formas de linguagens, revelando suas curiosidades, dúvidas e conhecimentos que se acumulam na interação com as outras crianças e com os adultos com quem convive. Partindo da compreensão de que a criança é um ser concreto³³, só podemos compreender esse ser (criança) a partir da compreensão do seu contexto social. A abordagem que desconsiderar essa possibilidade terá uma análise parcial da criança e qualquer orientação educacional, dela decorrente será, também, parcial na promoção do desenvolvimento integral da criança. Com essa concepção de criança, podemos entender a dinâmica que se estabelece entre a educação escolar e seu desenvolvimento. Pensar a criança nessa visão nos obriga a pensar no conjunto de seus direitos, o direito à infância. Esse direito não foi consolidado, como afirma Mello (2007, p. 85) “[...] e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder. A não consolidação desse direito, no entanto, não envolve

³³ Entendendo o concreto no sentido definido por Marx, a *síntese de múltiplas determinações*, isto é, uma totalidade articulada, construída e em construção.

apenas a questão da origem e da situação de classe social das crianças”. Com isso, a autora define a infância como um período em que o ser humano não precisa produzir sua sobrevivência, mas precisa produzir e reproduzir a humanidade que lhe é externa, como a educação escolar, por exemplo, que será descrita no próximo item.

2.2 A criança e a educação infantil

No item anterior, procurei refletir sobre a concepção de criança segundo a teoria Histórico-Cultural. Vimos que essa teoria sustenta a tese de que a criança só se humaniza mediante a apropriação da cultura e no desenvolvimento de sua atividade principal. Nessa concepção, a criança não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos processos de vida e educação. Portanto, se a humanização da criança não é um processo natural, a tarefa da educação é formar nela esse processo (MELLO, 1999). Essa constatação nos leva ao objetivo de analisar, neste item, a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento infantil. Para tanto, descrevo o desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, segundo a visão de desenvolvimento humano defendida por Vigotski e seus seguidores.

A teoria Histórico-Cultural concebe a educação como uma dimensão ligada à vida social e como uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio ser homem. Como prática institucionalizada, tem a função de contribuir para a integração dos seres humanos no tríplice universo das práticas que tecem sua existência concreta: a) no universo de trabalho, que é o âmbito da produção material e das relações econômicas; b) no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; c) no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, *apud* MARTINS, 2009a). Para Saviani (2008) a educação escolar é o ato de inscrição do sujeito na sociedade e na cultura, por meio da transmissão de conhecimento, assimilação de valores, experiências e demais elementos culturais que tecem a vida cultural.

De acordo com Vigotski (2000a, p. 305. Tradução minha) ao se apropriar da cultura “[...] não só a criança assimila e se enriquece com o que está fora dela,

como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento”.³⁴ Segundo Smolka³⁵ (2009) o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural, mas, um trabalho do homem sobre o homem. Trabalho esse que só se evidencia se reconhecermos que o papel da experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico.

As relações da criança com a cultura tornam-se uma condição necessária ao seu desenvolvimento por criar aptidões que não existiam nela como condição de sua natureza biológica. Na visão de Mello (2004), os produtos culturais, produzidos sócio-historicamente e cristalizados nos objetos, quando apropriados pelos homens liberta-os das leis da evolução e criam perspectivas de desenvolvimento que não seriam possíveis apenas pelas leis da hereditariedade. Da mesma forma que esse tipo de desenvolvimento não é dado ao nascer, também não é dado nas formas espontâneas da vida cotidiana. Em função de a aprendizagem escolar gerar desenvolvimento, seu papel é garantir a criação das aptidões que inicialmente são externas ao indivíduo.

Em um processo extremamente rápido, a criança vai apropriando-se de novas formas de relações com o mundo e, através dessas relações, adquire modelos culturais de comportamento. Inicialmente, esse processo é espontâneo pelo fato de a criança nascer em um contexto que também é espontâneo, que é a sua cotidianidade. O fato “[...] de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções de vida cotidiana e as exercem plenamente” (HELLER, 2004, p. 23). Contudo, para continuar se desenvolvendo, a criança precisa ser inserida em um contexto não-cotidiano e a instituição de educação infantil é o espaço próprio onde ela adquire as objetivações humanas na esfera não-cotidiana. Vénguer e Vénguer (1993) alertam que sendo o ensino e a educação os meios fundamentais para transmissão da experiência humana à criança, em grande medida essas experiências se dão de forma espontânea, cabe, portanto, a ele converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento da criança. Isso requer que o professor atue como um agente mediador consciente.

³⁴ No sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo.

³⁵ Ana Luiza Smolka. Apresentação da obra **Imaginação e criação na infância** de Vigotski.

Nesse intuito, a educação escolar torna-se mediadora entre o conhecimento cotidiano e o não-cotidiano, à medida que estabelece relações entre “[...] o conhecimento resultante das objetivações em-si (a linguagem, os costumes e os utensílios) próprias da vida cotidiana e as objetivações para-si (ciência, filosofia, etc.)” (GIARDINETTO, 2006, p. 91). Nesse sentido Saviani (2008, p. 14) afirma que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado e, nesse sentido, o autor é bastante enfático:

Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Entendo que quando Saviani enfatiza esses aspectos do saber sistematizado, não significa que podemos interpretar que a ludicidade e a brincadeira não contenham a erudição e que a cultura popular deva ser alijada no ambiente escolar. Já para Lima e Mello (2006, p. 20) o ensino intencional na infância, com vistas a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem da criança se dá, entre outras situações “[...] na promoção de oportunidades lúdicas para que a criança possa agir e se apropriar de capacidades humanas externas a ela”. Isso exige elaboração, sistematização e erudição por parte do professor. O professor precisa saber em que momento e em que seqüência introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos, das produções humanas e como fazê-lo (VÉNGUER e VÉNGUER, 1993). Duarte (1999, p. 48), constata que muitas pesquisas enaltecem os conhecimentos e as habilidades que as pessoas utilizam em suas práticas não escolares, entretanto, poucas investigam como as pessoas se apropriaram desses conhecimentos e dessas habilidades. Segundo o autor citado, é como se esse conhecimento:

[...] tivesse sido criado pela pessoa de forma totalmente livre, isenta da transmissão por outra pessoa. Em primeiro lugar a idéia de que a aprendizagem extra-escolar seja mais livre do que a escolar é totalmente falsa. Uma criança que está aprendendo o trabalho numa banca de feira é livre para passar o troco? Claro que não. Ela não tem outra escolha a não ser adquirir o domínio de algum processo de cálculo que evite o erro, não

importando, para essa finalidade, qual é a forma pela qual ela adquire esse domínio.

A partir desses posicionamentos percebe-se que esses estudiosos³⁶ discordam do discurso educacional que defende o aprender sozinho, o pragmatismo e o cotidiano imediato no interior da escola, cujo resultado contribui para o processo de alienação. Duarte (2006a, p. 282) defende que uma das formas básicas de alienação “[...] é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser genérico humano”. É, também, uma das mais cruéis, porque se dá no nível de privação do enriquecimento do gênero humano.

A escola é o espaço, por excelência, de transmissão e apropriação do saber científico. Conforme Saviani (2008, p. 105) esse tipo de conhecimento é “[...] um elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral”. E sua apropriação promove mudanças qualitativas no psiquismo da criança por possibilitar-lhe o estabelecimento de novas relações com o meio em que ela está inserida.

O processo de formação, com base na Teoria Histórico-Cultural, supera a polêmica sobre a predominância dos fatores internos, definidos como endógenos, ou dos fatores externos ou exógenos, porque essa teoria estabelece o diálogo entre esses fatores. A aquisição das qualidades especificamente humanas não é um dado metafísico e sim produto da ação humana desenvolvida ao longo da história. Mello (2007, p. 86), afirma que nesse processo:

[...] o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, 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.

³⁶ Suely Amaral Mello, Newton Duarte, Dermeval Saviani.

Porém isso não é um processo passivo, a criança precisa ser colocada em condições de interagir de modo que as influências do meio possam ser filtradas por ela através de sua atividade. Para Lima e Mello (2006) a tarefa do professor da infância é, sobretudo, a de satisfazer às necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhes novos modos de agir. “Para isso, esse profissional re-conhece seu papel de mediador e a atitude ativa da criança em todos os momentos da rotina diária da instituição educativa e, de forma efetiva, os momentos de brincadeira” (LIMA e MELLO, 2006, p. 26). Como evidenciam essas autoras, a mediação só acontece de forma satisfatória quando o professor enriquece as brincadeiras com novas ações, brincando com as crianças em alguns momentos e, em outros, dando-lhes espaço, tempo e condições de agir ludicamente. Nesse sentido, a atividade com mais condições de provocar aprendizagens na criança é a atividade que permite que ela pense e reorganize o que pensa e a que melhor possibilite compreender as relações sociais.

O professor de educação infantil deve levar em conta as necessidades do desenvolvimento da própria criança, próprio de cada etapa, ou seja, organizar-se em forma de atividade que, no seu sentido mais amplo, é associada a movimento, a ação. Essa ação tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades e aptidões humanas que a criança precisa desenvolver. Assim agindo, o professor não envolve apenas a articulação dos atos, seus e das crianças, como também sua determinação através da intervenção de sua consciência. A atividade inicia-se com um projeto contendo uma finalidade a ser alcançada e tendo, como aponta Mello (2006a, p. 194) a atividade principal da criança como base do processo educativo:

[...] todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular essa atividade. Por isso a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida.

A autora destaca que as aquisições humanas se fixam através de objetos externos da cultura material e intelectual. Colocar a criança em um mundo pleno de objetos criados culturalmente é uma condição necessária para seu desenvolvimento.

Para que a educação infantil cumpra essa função, não poderá haver um distanciamento entre a ação mediadora, que é a atividade desenvolvida pelo educador, e as condições necessárias para o desenvolvimento e constituição do gênero humano, pela criança. Outro aspecto referente à objetivação da criança, vinculado à atuação profissional do professor, refere-se ao conteúdo da atividade de ensino. Mello (2006b) fala da importância das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, e a própria fala, como elementos de desenvolvimento da criança. Para a autora, essas atividades são tão importantes para o desenvolvimento da criança que ela defende a idéia de *contaminar* os anos iniciais do ensino fundamental com elas.

Essas atividades são, em geral, vistas como improdutivas – seja no ensino fundamental, seja na educação infantil – mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que, como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado para chegar a ser escrito (MELLO, 2006b, p. 181-182).

A criança diante de um processo educativo dessa natureza, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, deve ser participante ativa no seu processo educativo. Assim, lidar com a criança pequena em uma instituição de educação infantil vai além da proteção e assistência e aponta para a uma atividade mais ampla, que é a atividade de educar e, da mesma forma, que essa atividade está ligada à vida não-cotidiana está ligada à vida cotidiana.

Nesse processo, a presença e participação do educador são essenciais, cujo papel, de acordo com Mello (2006b, p. 194), é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, “[...] a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade”. E complementa que o educador não é:

[...] um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução³⁷, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria (MELLO, 2004, p. 141).

Isso significa que o educador não poderá desempenhar satisfatoriamente o seu papel, na educação infantil, se não for capaz de fazer a mediação que garanta a reprodução das aptidões humanas depositada nos objetos da cultura. Nesse processo, Leontiev (1981, 2004) demonstra que a teoria da atividade apresenta-se como um recurso metodológico importante no planejamento de estratégias de ensino. Em primeiro lugar, permite que o educador conheça as diferenças individuais, próprias de cada aluno. Isso implica o conhecimento da realidade relativa ao meio social em geral e, em especial, o conhecimento de seu grupo de alunos, as necessidades de cada um deles, suas especificidades e expectativas. Em segundo lugar, exige do educador a análise do conteúdo da atividade de aprendizagem, ao delimitar a estrutura de seus componentes principais e as relações que entre eles pode acontecer. Sobre o conteúdo a ser ensinado, Duarte (2007, p. 99) faz o seguinte alerta:

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança ainda é incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 2007, p. 99).

Pelo exposto acima, os conteúdos só se tornam significativos se forem selecionados com base na criança a que se destinam tais conhecimentos e ao

³⁷ **Nota explicativa da autora:** “Reprodução não tem aqui o sentido negativo que lhe atribuem os críticos da escola como reprodutivista. Com esse termo nos referimos ao fato de que cada novo ser humano precisa se apropriar das qualidades humanas que foram criadas pelos homens ao longo da história humana. Esse não é um processo de invenção de novas qualidades, mas de reprodução das já existentes e a partir das quais se faz possível a criação de novas”.

mesmo tempo promova mudanças significativas em seu desenvolvimento psíquico. Em terceiro lugar, a atividade permite ao educador compor um quadro de ações metodológicas que integre todo o grupo de alunos. Essa metodologia não seria outra, senão a que faz a mediação entre o que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas consegue com ajuda de alguém mais experiente (VIGOTSKI, 1993), não tomando como parâmetro para nortear os trabalhos os extremos como os alunos mais adiantados, nem os menos adiantados.

Vimos, portanto, a concepção de infância, segundo a percepção da teoria Histórico-Cultural. Nessa teoria, a criança é vista como um ser ativo desde seus primeiros dias de vida. Esse entendimento de infância é profundamente relacionado à prática pedagógica, pois, nessa teoria, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas. Através dessa mediatização a criança desenvolve a atividade principal que propicia seu pleno desenvolvimento, como veremos a seguir.

2.3 A criança pequena e sua atividade principal

Após refletir sobre a concepção de criança na teoria Histórico-Cultural e o papel da educação no seu desenvolvimento, vimos que a criança que emerge dessa concepção é vista como sujeito que, para se desenvolver, precisa ser desafiado a conhecer o mundo e com garantias dos direitos à infância e atenção às suas necessidades e interesses desde que nasce (MELLO, 1999, 2001). Portanto, a concepção de educação decorrente dessa visão não é espontânea e precisa desenvolver as qualidades que contribuem para a humanização da criança. Isso nos traz o compromisso de entender quais as atividades principais da criança pequena e a importância de cada uma delas no seu desenvolvimento.

Nesse intuito, neste item descrevo as atividades principais da criança no período que corresponde a sua infância e no período pré-escolar. O objetivo é analisar a contribuição dessas atividades no seu desenvolvimento e a importância de se incluí-las em sua educação. Com isso, abordo a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira. A abordagem dessas atividades se justifica em função do objeto de estudo desta pesquisa – formação do professor para a

educação infantil – e, principalmente, em função da opção pela teoria Histórico-Cultural como quadro teórico de referência.

A criança, em cada etapa de seu desenvolvimento “[...] se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino principalmente aquelas que estão em processos de formação” (MELLO, 2004, p. 146). Em cada um desses períodos a criança desenvolve uma atividade principal. Leontiev (1981, 2004) e Elkonin (1987) afirmam que o desenvolvimento da criança é propiciado pela atividade principal que ela desempenha, inerente a cada um desses períodos de sua vida. No entanto, isso não é um processo simples, pois, como reflete Vigotski (1996), o desenvolvimento psíquico não é um mecanismo adaptativo da criança ao meio, e sim, uma unidade entre a afetividade e o intelecto. Isso traz importantes implicações para a educação infantil, como veremos no desenvolver do presente texto.

O estudo do desenvolvimento infantil exige, conforme Leontiev (2004), a análise de como a atividade da criança é exercida nas condições concretas de sua vida. Todavia, esclarece ele, tanto a vida como a atividade, não se constitui de forma mecânica a partir de tipos separados de atividades: “Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros são tipos menos importantes” (LEONTIEV, 2006a, p. 63). Assim, cada período é caracterizado por certo tipo de relações da criança com a realidade. Por essa razão, Leontiev (2004 e 2006a) defende que o desenvolvimento psíquico não depende da atividade no seu conjunto, mas da atividade dominante e esclarece que a atividade dominante da criança é a que comporta as três características descritas a seguir.

Primeiramente, é a atividade que, em cuja forma, comporta outros tipos de atividades. Por exemplo, o ensino, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre no jogo que é a atividade principal neste estágio. A criança aprende brincando. Segundo, a atividade principal é aquela onde os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Por exemplo, os processos infantis da imaginação ativa, que são inicialmente moldados na brincadeira e os processos de pensamento abstratos, nos estudos. Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas, em outros tipos de atividades ligados a ela. “Assim, por exemplo, os processos de abstração e

generalização da cor, formam-se na idade pré-escolar, não no próprio jogo, mas no desenho. [...] isto é, em diversos tipos de atividade em que apenas a sua origem está ligada a atividade lúdica” (LEONTIEV, 2004, p. 311). Terceiro, a atividade principal é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. “É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (LEONTIEV, 2006a, p. 65). Esse é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. A atividade principal é, portanto, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo período de seu desenvolvimento.

Para Leontiev, as mudanças no processo de desenvolvimento da criança, ocorrem a partir da mudança dos tipos da atividade principal ou dominante, definida pela posição que ela ocupa no sistema das relações sociais: “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique” (LEONTIEV, 2006a, p. 63). Todavia, segundo o autor, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento, apenas caracteriza o estágio existente já alcançado pela criança. Os elementos que determinam o desenvolvimento do psiquismo de uma criança são a vida da criança e os processos reais dessa vida, quer na atividade aparente, quer na atividade interna. O desenvolvimento, portanto, depende das condições reais de vida da criança. Essas condições exercem influência não só sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como também no curso total do processo de desenvolvimento como um todo.

Por meio da atividade principal, a criança relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade, não só condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança, como também, as particularidades psicológicas da sua personalidade. Nessas etapas, a percepção e as ações da criança vão se transformando pela mediação com o outro e, particularmente, pela apropriação dos signos e da linguagem. Elkonin (1987) destaca que os principais estágios de desenvolvimento da criança pequena são a

comunicação emocional, a atividade com objetos, o jogo de papéis. Vejamos cada uma dessas atividades.

Nesse sentido Elkonin (1987) avalia que a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade principal da criança pequena, sobre cujo fundo e dentre dela se formam as ações orientadas e motoras de manipulação. E Mello (2004, p. 146) enfatiza que essa comunicação ainda não é verbal, mas emocional. “A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder e de antecipar objetos para ela pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos”. Essa comunicação é a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre a criança pequena e seu entorno. Nesse período, a criança já é capaz de interagir com o adulto de forma significativa e é por meio dessa interação que ela começa a se apropriar da cultura e dos objetos externos a ela. É o adulto quem apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento. É ele, também, que atribui significados aos objetos nesse período. Elkonin (1987) chama atenção para o fato que a ausência da comunicação emocional – como, provavelmente, seu excesso – é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança nesse período.

Ao nascer, segundo Vigotski (1996), a criança encontra-se diante de situações completamente diferentes das condições de vida e desenvolvimento intrauterino. É nesse mundo objetivo, criado historicamente, que começa seu desenvolvimento psíquico através apropriação da cultura. Para enfrentar essa nova condição, dispõe “[...] fundamentalmente, de sua atividade nervosa superior e dos cuidados que recebe das pessoas que estão ao seu redor, iniciando, assim, sua embrionária forma de ser social” (MARTINS, 2009b, p. 101). Nessa fase, Vigotski (1996) aponta que o bebê é muito mais objeto que sujeito das relações sócias. “Dá a impressão de que o primeiro ano é uma etapa de desenvolvimento desprovida de sociabilidade, que o bebê é um ser meramente biológico carente de propriedades especificamente humanas e, sobretudo, da principal delas: a sociabilidade³⁸” (VIGOTSKI, 1996, p. 184. Tradução minha). Decorre, portanto, dessa característica, a necessidade da comunicação emocional ser estimulada. No primeiro ano de vida,

³⁸ De aquí la impresión de que el primer año es una etapa de desarrollo asocial, que el bebé es un ser meramente biológico carente de propiedades especificamente humanas e, sobre todo, de la principal de ellas: la sociabilidad.

a sociabilidade é bem específica, peculiar, devido a uma situação de desenvolvimento única, determinada por duas características fundamentais (VIGOTSKI, 1996). A primeira refere-se à incapacidade biológica para suprir suas necessidades. A maneira como os objetos, os fatos, as ações lhes são apresentadas pelos adultos constitui-se em uma importante fonte de dados e conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, seus primeiros contatos com a realidade são socialmente mediados pela relação do adulto, conforme afirma Vigotski (1996, p. 285. Tradução minha):

Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente, de maneira visível ou invisível, outra pessoa. [...] qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se conclui com ajuda ou através de outra pessoa³⁹.

Logo, a vida da criança é decidida por meio das infâncias tecidas para ela a partir da compreensão do adulto. Na visão de Leontiev (2004, p. 306), a criança sente a sua dependência em relação às pessoas com quem está diretamente em contato e com as quais estabelece relações e afirma que destas relações dependem “[...] não apenas os seus sucessos e os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que têm valor de motivo”. A segunda característica definida por Vigotski (1996, p. 285.) é que “[...] embora a criança dependa por completo dos adultos, embora todo seu comportamento esteja imerso no social, carece, todavia, dos meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana”⁴⁰ (Tradução minha). Essa característica confere uma peculiaridade à situação social em que se encontra o bebê: a organização de sua vida obriga a manter uma comunicação com as pessoas ao seu redor. Para tanto, “[...] o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (FACCI, 2006, p. 13). A autora também

³⁹ Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. [...] cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona.

⁴⁰ Aunque el niño dependa por completo de los adultos, aunque todo su comportamiento está inmerso en lo social, carece todavía de los medios fundamentales de la comunicación social en forma de lenguaje humano.

defende que, o sentimento de amor filial, o afeto por outras pessoas, entre outros aspectos, é a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. Conforme Martins (2009b), não obstante a criança iniciar sua vida sobre uma base reflexa, rapidamente os reflexos incondicionados cedem lugar aos condicionados e esses, às aprendizagens sociais. As características biológicas são preparatórias para sua interação com o mundo social “[...] da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social” (MARTINS, 2009b, p. 99). O que demanda educação e cuidado intencionalmente organizados para esse fim.

No desenvolvimento psíquico que se segue, é na *atividade com os objetos* que se constitui a nova formação na primeira infância. Esta atividade relaciona-se à linguagem pela necessidade de a criança estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos, que são utilizados com um fim específico (FACCI, 2006a). Nessa atividade, nas palavras de Mello (2004), a criança acumula as experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. A autora explica como esse processo ocorre:

Inicialmente esse desenvolvimento do pensamento ocorre segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal (MELLO, 2004, p. 146).

Pela explicação acima, percebe-se que sem o contato com os objetos, o repertório de lembranças da criança fica bem limitado, porque, segundo a autora, na atividade com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e da linguagem oral. Com essa atividade a criança acumula experiência e recorre a elas em outras situações. Elkonin (1987, p. 116. Tradução minha) afirma que é no limite da primeira infância que aparece a necessidade de ações com objetos e, também, o momento em que a criança adquire o “[...] domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos⁴¹”. Assim, a atividade com objetos caracteriza-se pela assimilação dos procedimentos sociais contidos nestes através dos objetos. Da mesma forma que na comunicação

⁴¹ [...] dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos.

emocional, o autor destaca, nesta fase, a importância da participação do adulto. “Claro que o domínio destas ações não será possível sem a participação dos adultos que as mostram às crianças e as cumprem junto com elas⁴²” (ELKONIN, 1987, p. 16). Através da exploração e, também, pelo ensinamento do uso do objeto pelo adulto, a criança assimila o significado permanente do objeto e, ao mesmo tempo, as regras do comportamento social. Elkonin (1987) define a atividade com objetos como atividade objetivadora e aponta três fases importantes nessa atividade: *primeira fase*: uso indiscriminado do objeto; *segunda fase*: uso do objeto apenas em sua função direta; *terceira fase*: uso livre do objeto, sobretudo consciente de sua função específica.

Nessa concepção Mello (2007) afirma que a criança se desenvolve mediante a forma como é estimulada a participar de atividade com objetos, conforme a comunicação entre outras crianças, e entre elas e os adultos e com o brincar. A criança, ao interagir com os objetos que os adultos lhe apresentam, cria as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o homem adulto, como o pensamento, a atenção, a memória e a linguagem oral (MELLO, 2004). Operando com os objetos, a criança apossa-se do mundo concreto da criação humana, toma consciência das ações realizadas com eles e com isso amplia seu desenvolvimento de consciência do mundo objetivo. Para Leontiev (2006b, p. 121):

Durante o desenvolvimento a consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto.

Portanto, é muito importante que o adulto tenha essa compreensão porque é por sua mediação que a criança percebe o seu meio. Assim, conclui-se que quanto mais ela tem oportunidade de manipular objetos, percebendo diferenças, semelhanças, cores e sons, mais ela amplia seu desenvolvimento. Para Vigotski (1996) o mundo dos objetos é mais que um mundo inanimado. Por si só é capaz de provocar na criança a necessidade de relação, entretanto é pela mediação e por meio dela, que a criança estabelece relações mais amplas com o universo

⁴² Claro que el dominio de estas acciones es imposible sin la participación de los adultos que las muestran a los niños, las cumplen junto con éstos.

circundante, onde estão incluídos as pessoas e os objetos da cultura. Segundo essa visão, a criança não imita objetos inanimados, mas, sim, a atividade humana em sua forma específica, garantindo certa singularidade à sua forma imitativa, a qual está relacionada com uma função tipicamente humana. “A criança começa a compreender que o objeto pode ser representado ou substituído por outro objeto, desenho ou palavra. [...] A inteligência prática e, sobretudo, a imaginativa estão muito ligadas à linguagem” (MUKHINA, 2005, p. 275). Dessa maneira, quanto mais a criança assimilar esse mundo e souber manipular os objetos, maior desenvoltura terá no mundo que a rodeia.

No período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira⁴³. Mello (2004) afirma que é o momento em que o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitá-los em suas relações sócias. Segundo a autora, até próximo aos seis anos de idade, o faz-de-conta será a atividade principal da criança:

Será por meio dessa atividade, que alguns autores chamam de jogo, outros chamam de brincar, que a criança vai desenvolver sua linguagem o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter, vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta... (MELLO, 2004, p. 146).

Como se percebe, o faz-de-conta aparece como atividade que orienta a criança no sentido mais geral e fundamental da atividade humana. “[...] Sobre sua base se forma, na criança, a aspiração para realizar atividades socialmente significativas [...] e por isso se constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar”⁴⁴ (ELKONIN, 1987, p. 118. Tradução nossa).

Vigotski (2008) inicia suas reflexões sobre o jogo afirmando que o prazer não é o seu elemento definidor, porque a criança realiza outras ações que lhe proporcionam muito mais satisfações que a brincadeira de faz-de-conta. Por

⁴³ Em russo, segundo Zoia Prestes, a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo. Portanto, utilizo-a indistintamente neste trabalho.

⁴⁴ El juego de roles aparece aparece como la actividad em la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta se forma en el pequeño la inspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora.

exemplo, o processo de sucção, pois “[...] chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Além disso, quando a criança se envolve em determinados jogos, cujo ápice pressupõe a existência de vencedores e perdedores e quando o resultado é negativo, geralmente, é motivo de desprazer. O prazer só advém se a criança obtiver um resultado favorável.

Para Vigotski, o jogo vai além do brincar, uma vez que possui não só, como características definidoras, a imaginação, mas, também, regras que direcionam o comportamento da criança. Outra constatação é que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Portanto, há a necessidade de se analisar a brincadeira a partir das necessidades, impulsos e motivos da atividade da criança. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos porque, na concepção de Vigotski, não é possível entender que a brincadeira seja um tipo específico de atividade.

Destacando o caráter ativo da brincadeira no desenvolvimento da criança, Vigotski (2009) ressalta que os processos de criação manifestam-se já na mais tenra infância. Pois, a brincadeira, os jogos são atividades humanas que dependem dos contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próximos a ela, como define Facci (2004a, p. 69):

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

Arce (2004) afirma que a brincadeira é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível no seu estágio de desenvolvimento. Na brincadeira, a imaginação não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, e sim de possibilitá-la a apropriar do mundo dos adultos em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos. Por exemplo, cita a autora:

[...] ao brincar de motorista de ônibus ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo (ARCE, 2004, p. 19).

A criança, durante o desenvolvimento da “[...] consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006b, p. 121). Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como dirigir o ônibus, por exemplo. Contudo, pela brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, por outro.

Na brincadeira a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível no seu estágio de desenvolvimento. “Só na brincadeira⁴⁵ as operações erigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006b, p. 122). Independente de qual seja a brincadeira a criança cria uma realidade que responde às suas aspirações e aos seus anseios. A fantasia e a imaginação não têm a função de criar, para a criança, um mundo diferente do mundo dos adultos, mas possibilitar a apropriação desse mundo em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. Isso quer dizer que a criança, em seu cotidiano, age movida pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia existente no momento da brincadeira.

Como uma forma de comportamento social, a brincadeira de papéis sociais se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano de vida, seguindo uma lógica própria, organizada no tempo e no espaço. Ao distingui-la das demais atividades, Vigotski (2009) conclui que, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária e começa a agir independentemente daquilo que vê. Com isso, reproduz,

⁴⁵ Na tradução do original leia-se *brinquedo*.

por meio do jogo, diversas situações da vida adulta e realiza sua atividade no plano imaginário:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo, a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que numa brincadeira transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Como se percebe, tanto Vigotski quanto Leontiev defendem que a imaginação da criança, ao brincar de papéis sociais, desempenha um papel emancipatório frente ao mundo em que ela vive. É na combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às suas aspirações.

O desenvolvimento da brincadeira com regras começa no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante a idade escolar. Como atividade específica, é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo, pelos pares, à medida que este sistema se desenvolve. A situação imaginária de qualquer forma de brincadeira já contém regras de comportamento. Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra: “É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura”⁴⁶. Isso significa que, mesmo atuando em uma estrutura imaginária, na qual a criança assume diferentes papéis e atribui diferentes significados às suas ações e aos objetos com os quais interage, a brincadeira é uma reelaboração criativa de impressões vividas. De acordo com Vigotski (2009) é uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

Subjacente à transformação das brincadeiras durante a transição do período da primeira infância para a idade pré-escolar, há uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança, contudo ela toma

⁴⁶ Zoia Prestes em nota explicativa do livro **Imaginação e criação na infância** (p. 16). Bibliografia nas referências.

consciência desses objetos e os incorpora ao tomar consciência deles ao longo de seu desenvolvimento subsequente:

Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. *Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir nesse mundo* (LEONTIEV, 2006b, p. 120. Grifo nosso).

Isso implica uma atividade consciente por parte da criança, dado que o uso de objetos implica a elaboração de hipóteses sobre a realidade com a qual ela está se confrontando. Nesse processo, a criança tenta vivenciar uma relação ativa não apenas com as coisas circundantes e acessíveis a ela, como também com o mundo mais amplo, esforçando-se para agir como um adulto. Leontiev (2004, p. 305) esclarece a importância desse acontecimento na vida da criança cujos os esquemas de relações essenciais de sua vida se organizam. Pela atividade que realiza e, sobretudo, pelos seus jogos, “[...] que ultrapassam o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa”. Segundo o autor, nesse processo, toma posse do mundo concreto com o qual reproduz as ações humanas.

Leontiev (2006b) rejeita as teses biológicas que idealizam a criança e suas possibilidades de desenvolvimento, porque “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2006b, p. 120). Embora haja fatores que dependam das funções biológicas, essa atividade não pode ser explicada somente por uma análise dessas funções. As imagens, ao serem apropriadas pela criança, fazem com que ela, através da imaginação, possa construir um mundo humanizado a partir de relações estabelecidas.

A brincadeira infantil é o lugar, por excelência, de incorporação das práticas e exercícios de papéis e posições sociais. Nessa perspectiva, essa atividade encontra um papel significativo na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, a partir dos conhecimentos historicamente

elaborados e pelas experiências sócio-culturais (VIGOTSKI, 2009). Do ponto de vista do crescimento da criança, a brincadeira colabora com o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Embora a brincadeira seja caracterizada pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação, ao brincar, as crianças vão adquirindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que vivenciam a possibilidade de modificá-la (LEONTIEV, 2006b). Outro elemento significativo da brincadeira é a consciência que se desenvolve a partir das regras estabelecidas em seu âmbito. A objetivação das idéias que regulam a atividade da criança, no ato da brincadeira, torna-se objetos de reflexão por parte dela. Com isso, a brincadeira, como atividade, não pode ser compreendida de forma isolada, fora de vivências sociais. É no contato com os outros que a criança formula um discurso, um repertório verbal que serve para representar os objetos e o próprio processo de brincar. Esse repertório não fica circunscrito ao âmbito do brincar, é incorporado às demais realizações da criança.

O que diferencia o enfoque materialista dos demais enfoques é o fato de Marx abordar, pela primeira vez, a consciência humana como uma qualidade especial que se forma no ser humano no processo de organização de trabalho e das relações sociais, o que leva a entender e conceituar a consciência como um produto social (LEONTIEV, 1981). A concepção marxista de consciência exclui, portanto, a possibilidade de entendê-la na forma de processos puramente internos que se dariam como respostas, ou mesmo como adaptações, a influências externas.

Neste capítulo refleti sobre o conceito de infância e sua educação. Sobretudo, refleti sobre o conceito de infância sob o ponto de vista da teoria Histórico-Cultural. Vimos que nessa teoria a criança é entendida como um ser ativo e sujeito de sua atividade. Enfatizamos que em cada etapa de seu desenvolvimento, como afirma Mello (2004), a criança adota um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades de seu desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas. Isso traz importantes implicações para as relações que se estabelecem entre seu meio social as premissas para ampliação de suas capacidades.

Em síntese, a teoria Histórico-Cultural se constituiu com o objetivo de esclarecer as relações e condições em que a sociedade e a história moldam as formas de atividade que distinguem o homem dos demais animais adquirindo, em função disso, sua humanidade. Ao trazer à discussão as categorias de trabalho e linguagem e as relações entre apropriação e objetivação discutidas no capítulo

anterior, e o conceito de criança e educação infantil neste, entendo que construí a base para a análise desenvolvida nesta pesquisa. A partir da compreensão, propiciada por essa teoria, avanço para a análise das políticas educacionais para a formação do professor de educação infantil e para a análise da pesquisa de campo e seus resultados, descritas nos capítulos seguintes desta tese.

CAPÍTULO III

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: aspectos históricos e políticos

No capítulo anterior abordei a concepção de infância e educação, seguindo a concepção da teoria Histórico-Cultural. Vimos que, para Vigotski, as habilidades e aptidões humanas não nascem com a criança, elas se formam em consonância com o processo de apropriação do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico. E seu desenvolvimento é, sobretudo, orientado pela internalização dos objetos materiais e intelectuais da cultura.

Nessa construção a aprendizagem é o processo por meio do qual se formam na criança as características humanas não naturais. Nesse sentido, o ensino é concebido como a atividade que estabelece a relação entre a criança e sua genericidade e torna possível sua objetivação, que está diretamente relacionada à garantia das condições que possibilitem à criança pensar, a reorganizar o que pensa e compreender as relações sociais em que está inserida. Isso exige, segundo Vigotski, Leontiev e Elkonin, que a educação infantil leve em conta que em cada etapa do desenvolvimento a criança adota um tipo de atividade que mais lhe permite ampliar suas qualidades humanas.

Neste capítulo, o objetivo é analisar as políticas educacionais que se redesenharam para a educação infantil no Brasil a partir da década de 90, principalmente. No entanto, procuro, para não perder o foco da pesquisa, reconhecer as concepções de criança subjacentes nas políticas educacionais, legitimadas pelos princípios e medidas legais adotados para a educação infantil após a Lei 9394/96. Para tal, parto do pressuposto de que as políticas educacionais são portadoras de intenções e ideologias que influenciam escolas e professores na definição dos aspectos teórico-metodológicos, determinando o tipo de sujeito a ser formado, pois qualquer que seja a opção teórica do professor ele terá que conhecer as políticas educacionais e analisar as formas pelas quais elas se inter-relacionam com a organização e gestão da escola e as práticas pedagógicas na sala de aula. Nessa visão, é necessário o professor se inteirar das intenções da legislação escolar e das concepções educacionais por elas defendidas.

Considerando que todo discurso é dialogicamente constituído, conforme define Bakhtin (1992), e que é por meio do discurso institucional que a ação política idealizada se institui no imaginário social e assume conteúdo e forma na esfera da ação escolar (BERTOLO, 2007), fez-se necessário identificar as vozes que estão sedimentadas nesses documentos, assim como a ideologia neles contida. Tendo em vista que sem identificar essa ideologia, corre-se o risco de se entender que não temos alternativas a não ser aceitar o que está posto na legislação, da maneira como está posto e, com isso, pensar a formação do professor pela ótica da obviedade. Por isso, inicialmente analiso as políticas públicas para a educação, destacando os desafios para a educação infantil após sua inclusão como primeira etapa da educação básica. Nessa análise enfatizo dois elementos essenciais: de um lado, a recente reconfiguração adquirida pelo capital e sua predominância sobre o trabalho na redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, das políticas educacionais. De outro, a mobilização dos professores para incluir, nos textos legais da Constituição de 1988 e da Lei 9394/96, os direitos da criança em relação a sua educação. Discuto, também, as principais medidas decorrentes da Lei 9394/96, como o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) em 2007, fazendo um recorte para a educação infantil.

Analiso, ainda, como a educação infantil foi se redesenhando a partir de sua inclusão como primeira etapa da educação básica. Inicio esta análise a partir do contexto que exigiu do Estado brasileiro o acolhimento às crianças de famílias pobres, oferecendo-lhes instituições de guarda e proteção. Na seqüência abordo as tendências da educação infantil que se consolidaram a partir da década de 1970. Contudo, o foco principal de análise foram os documentos lançados pela Secretaria da Educação Básica, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), de 2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de 2009, a serem observadas no trabalho com crianças pequenas, por todas as instituições de educação infantil, já que estas são um documento de caráter normativo, portanto, obrigatório.

Por último, trato do lugar que, atualmente, a formação do professor de educação infantil ocupa na legislação educacional. Discuto aí a imposição do governo no sentido de definir, como *lócus* de formação para o professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os Institutos Superiores de

Educação, retirando das universidades essa incumbência. Nesse item, dou especial atenção a mais recente proposta do governo para a formação do professor de educação básica iniciada em 2009 e instituída pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar e desenvolver a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de ensino.

3.1 Políticas públicas e educação infantil: conquistas e desafios

Para compreender a educação infantil no contexto das políticas educacionais, objetivo deste item, há que se compreender a relação entre trabalho e educação. Esse movimento exige, portanto, considerar a complexa relação entre Estado, sociedade e educação e as divergências que se processam no confronto entre os interesses sociais e o capital, orientado pela doutrina neoliberal e comandado pelos organismos financeiros internacionais.

Nesse cenário, a partir da década de 1970, a economia brasileira tem se caracterizado por patamares inéditos de acumulação e concentração de riquezas, bem como pelo predomínio do capital sobre o trabalho. Pesquisadores como Frigotto (2003) e Dourado (2007) afirmam que esse momento foi marcado por grandes transformações e contradições, paralelos ao grande avanço tecnológico e científico acarretaram-se problemas como desemprego, aumento do contingente de excluídos e ampliação das desigualdades entre países, classes e grupos sociais. Saviani (1996, p. 170), analisando essa situação, explica que essas contradições fazem parte da crise da “[...] sociedade capitalista que, tendo realizado suas possibilidades, se estendeu por todo o globo atingindo também seus limites e deparando com contradições a ele inerentes, as quais tendem a se agravar, prenunciando seu colapso”. Assim, o processo de reforma do Estado assenta-se em premissas de modernização, racionalização e privatização.

Caracterizando esse processo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), apontam três traços: a) mudanças no processo produtivo, associadas aos avanços científicos e tecnológicos; b) superioridade e livre funcionamento do mercado na

regulação da economia; c) diminuição do papel do Estado. Todos eles, tendo grandes implicações para a educação e para os sistemas educacionais.

Na ótica dos defensores da doutrina neoliberal, o desenvolvimento econômico, fomentado pelo aparato técnico-científico, garante, por si só, a superação das desigualdades sociais. Conforme Paiva (2002, p. 59): “Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos”. Tal representação não se limita às relações de trabalho, e se estende a todos os campos da vida social, afetando as políticas públicas. É a partir dessa visão que se operaram grandes mudanças no sistema educacional, orientadas pela lógica financeira, visando adequá-lo aos novos rumos do Estado.

E nesse contexto, as reformas educacionais brasileiras não ficaram imunes a essa lógica predatória do capital e acompanharam as tendências de alinhamento da educação à política econômica, seguindo às orientações dos organismos financeiros internacionais. Em especial, as do Banco Mundial que, de acordo com Bueno (2004, p. 447-448), representa “[...] um conjunto de forças e idéias oriundas dos países centrais que têm, como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido, faz a intermediação de receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento”. Nesse quadro, a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricada num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais a reforma educacional. Dessa forma, os argumentos que justificam tais reformas, em geral, sustentam-se na idéia do mercado como princípio fundador, unificador, e autoregulador da sociedade global competitiva (BUENO, 2004). Isso se justifica por seus defensores argumentarem que enquanto o Brasil não enxugasse a máquina estatal, não conseguiria entrar no mundo competitivo dos grandes mercados. Assim, as principais providências decorrentes dessas políticas foram privatizações, parcerias com instituições não-governamentais, flexibilidade dos recursos, entre outras, estabelecendo uma nova relação entre Estado e sociedade.

Para Dourado (2006) esse processo resultou, no campo educacional, em novos nichos de privatização, com contornos complexos e ambíguos, articulados à natureza patrimonial do Estado brasileiro, cujo modelo de organização proposto implica, principalmente, a redução de gastos com as medidas sociais.

Em detrimento disso, na década de 1980, as forças progressistas se mobilizaram em defesa da escola pública, no sentido de fazer valer, também, os

direitos da criança junto à nova constituição em processo de discussão e sistematização. Para os defensores da pedagogia progressista era a tentativa de contrapor-se a idéias positivistas e pragmáticas que imperavam na educação brasileira em decorrência, sobretudo, das imposições do governo ditatorial militar. Garcia (1994) identifica que esse momento começa a ser influenciado pelo crescente interesse pela obra de Marx nas universidades, em particular, por parte dos cientistas sociais. Nesse processo de discussão, sistematização e encaminhamento dessas idéias, as Conferências Brasileiras de Educação⁴⁷ (CBE) constituíram-se em fórum privilegiado de debate das grandes questões sobre a educação.

A partir da década de 1990 os debates e mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos se ampliaram e, dentre eles, a educação da criança pequena. Nesse contexto, foi elaborada e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), o marco inicial das reformas educacionais brasileiras, após a Constituição Federal de 1988. Esta lei reforça os princípios constitucionais do regime de colaboração entre os sistemas escolares e esclarece as competências de cada nível de governo na oferta da educação escolar, na afirmação do direito à igualdade e o respeito à diferença, inclusive abrindo possibilidades para a elaboração das diretrizes para a educação infantil. Com isso, a Constituição Federal, reconhece a existência do sistema federal, dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

No plano técnico, Volpato e Mello (2005, p. 726) defendem que a reordenação dos sistemas:

[...] impõe tarefas específicas para membros dos conselhos estaduais e municipais de educação, das secretarias de educação, das delegacias de ensino, e, enfim, para todos os responsáveis direta ou indiretamente envolvidos no funcionamento das instituições propriamente ditas.

⁴⁷ As Conferências foram promovidas por três instituições de cunho acadêmico-científico: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Estas instituições surgiram, praticamente, no final da década de 70. No período de 1980 até 1986 foram realizadas quatro conferências. A primeira foi realizada em São Paulo e teve como tema central “*A Política educacional*” e conseguiu reunir em torno de mil e quatrocentos participantes. A segunda, realizada em 1982 em Belo Horizonte, teve como tema central “*Educação: perspectiva na democratização da Sociedade*” e dela participaram duas mil pessoas. A terceira, realizada em Niterói em 1984, teve como tema “*Da crítica às propostas de ação*” e um público de cinco mil pessoas. A quarta, realizada em Goiânia em 1986 e teve como tema “*A educação na nova Constituição*” e teve um público recorde de seis mil pessoas.

Decorrendo, daí, a distribuição de competências entre esses sistemas e a criação de um órgão normativo próprio em cada um deles para, através do regime de colaboração, fazer valer os objetivos da educação escolar.

Em 2001, como principal medida decorrente da LDB, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). Nesse documento, em relação à formação do professor, foi definido o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Infantil, que estabeleceu o prazo máximo de três anos para que os municípios pusessem em execução um programa de formação em serviço, em articulação com instituições de ensino superior e com a colaboração técnica e financeira da União e dos Estados, visando à atualização permanente e o aprofundamento de conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil. “Note-se que esse tipo de programa não exclui o de formação inicial (escolaridade formal com formação específica definida), mas o complementa” (VOLPATO e MELLO, 2005, p. 726). O plano tinha como meta propiciar, em um prazo de cinco anos, a formação em nível médio, na modalidade normal e, em dez anos, nível superior (BARROS, 2007). Essa formação em nível médio, definida no Plano, inclui programas supletivos especiais e de programas de formação continuada e ficaria a cargo dos Estados e municípios que estariam livres para promover a formação inicial e continuada do professor da maneira mais adequada a sua situação. Cabendo a estes, a formação de parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) para formarem seus professores. Importante frisar que o PNE deixa claro que “[...] a formação dos profissionais da educação infantil merece atenção especial, dada à relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 43). Nessa visão, sugere quais os saberes necessários a essa formação:

A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001, p. 43).

O próprio PNE reconhece que as metas estabelecidas neste plano, em relação à formação do professor de educação infantil, constituem o grande desafio a

ser enfrentado pelos sistemas de ensino, considerando a grande diversidade cultural, política e econômica da realidade brasileira.

Por isso a educação infantil é vista no Plano “[...] como proposta de oferta pública direcionada prioritariamente às crianças das famílias de menor renda, ainda que indique a necessidade de atendimento em tempo integral às crianças de idade menor, quando os pais trabalhem fora de casa” (DOURADO, 2006, p. 36). Considerando essa limitação de ordem financeira, o próprio plano restringiu sua oferta de atendimento ao estabelecer como metas que até o final do período de sua vigência⁴⁸ alcançaria 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a seis anos.

No intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, pensando na problemática acima citada, foi criado: Uma Escola do Tamanho do Brasil, nome dado ao programa de educação do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao assumir o país em 2003. O programa tem como principal objetivo reverter o processo de municipalização da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os níveis federativos para garantir a universalização da educação básica e elevar a qualidade de ensino em todos os níveis. Para alcançar esse objetivo, obedece a três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Ao optar pela qualidade social da educação o programa opõe-se ao conceito de *qualidade total* que, nas palavras de Libâneo (2001, p. 39):

Aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos.

Nessa concepção, a qualidade social, ao contrário, se traduz na oferta de educação escolar com padrões de excelência e adequada aos interesses da população majoritária. Seu objetivo é promover a apropriação dos conhecimentos,

⁴⁸ O Plano Nacional de Educação foi estabelecido compreendendo o período de uma década. Seu prazo, portanto, termina em 2011. Também determina que os novos profissionais a serem admitidos na educação infantil tenham titulação mínima de ensino médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão aos graduados em curso específico de nível superior.

incorporando aquilo que pode contribuir para o desenvolvimento do gênero humano e seu enriquecimento intelectual.

Em relação à formação do professor de educação infantil, o programa limita-se a informar que uma de suas metas é criar mecanismos para que todas as faculdades de educação, ou outras instituições de formação do professor, ofertem a habilitação para a educação infantil.

Também visando garantir o direito à educação, foi aprovado pelo governo federal em 25 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na visão de Hermida (2007, p. 24) mais uma vez a educação infantil foi negligenciada, pois “[...] o programa não ataca os problemas educacionais desde sua raiz e deixa claro que a Educação Infantil não é prioridade nacional.” De fato, a inclusão educacional não será de maneira equitativa, já que o PDE terá como meta a matrícula de 33%, apenas, das crianças de zero a três anos em creches e 66% de crianças de quatro a cinco anos em pré-escolas e 100% de todos que tenham idade para freqüentar o ensino fundamental e médio.

Em resumo, podemos afirmar que em relação ao aspecto legal a atual Constituição e a Lei 9394/96 reconhecem como direito da criança pequena o acesso à educação em instituições escolares. Como desdobramento desse direito, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, integrando-se ao sistema de ensino oficial, ao invés de permanecer ligada às secretarias de assistência social. Isso garante aos seus professores os mesmos direitos garantidos aos professores das outras etapas da educação básica, inclusive, o direito a uma formação em nível superior. É, portanto, nesse contexto, que a educação infantil vem sendo redefinida em termos de formação e atuação do professor. Assuntos tratados a seguir.

3.2 O atual desenho da educação infantil no Brasil

Refletir sobre a atual configuração que a educação infantil adquiriu a partir das atuais políticas educacionais é objetivo deste item. Inicialmente, faço uma breve retrospectiva dos aspectos de natureza social, política e econômica que demandaram a criação de instituições para cuidado e educação de crianças

pequenas fora do ambiente familiar. Em seguida abordo as principais tendências que orientaram - e ainda orientam - a educação infantil, tais como a educação compensatória e a polarização assistência *versus* escolarização. Finalizando, retomo o debate em torno dos aspectos trazidos pelas políticas que se definiram após a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando que foi a partir das deliberações desse marco legal e seus desdobramentos para a área que os desafios e possibilidades têm se colocado de forma acentuada para a educação infantil.

Cerisara (2002b) observa que a atual configuração da educação infantil e a especificidade das creches e pré-escolas não são decorrentes de um processo natural, mas “[...] de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área”. Por isso, urge a reflexão de que esses movimentos foram desencadeados pelas grandes transformações sociais, políticas e econômicas que repercutiram na família, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Portanto, nesse estudo faz-se necessário uma retomada, ainda que breve, desses aspectos.

Nesse contexto, até o final do século XVIII o Brasil tinha sua economia baseada no cultivo da terra. Atividade que trabalhadores ou escravos poderiam executar com pouca ou nenhuma escolarização. Com a expansão da urbanização e industrialização, fez-se necessário substituir a mão de obra escrava pela assalariada, o que intensificou o processo de imigração de diversos países, principalmente europeus. Com isso, instauraram-se, aqui também, as contradições e conflitos vivenciados em outros países. Esse processo, de acordo com Kuhlmann Júnior (2007), exigiu atendimento à criança pequena fora de seu lar. Da composição desse tecido social e econômico, ainda que em circunstâncias e tempos distintos do contexto europeu, foram construídos asilos e internatos para crianças abandonadas, indigentes e filhas de mães que trabalhassem fora de casa ou cuja condição econômica comprometesse o atendimento das necessidades básicas da criança.

Assim, pela influência dos jardins de infância inspirados no modelo froebeliano⁴⁹, também aqui no Brasil, esse atendimento educativo passa a ser requerido para as crianças das classes sociais mais abastadas. Ao se expandirem

⁴⁹ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas.

para essas classes, houve uma modificação nos objetivos e funções das instituições, inclusive exigindo melhor preparo por parte de seus profissionais (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). Contudo, esse novo modelo de atendimento não se estendeu igualmente a todas as crianças, apresentando, portanto, duas formas de atendimento: uma voltada às classes de maior poder aquisitivo, bastante seletiva; outra direcionada aos pobres, na qualidade de benefício social para a mãe e a família trabalhadora. Ao pensar a pedagogia das instituições destinadas à classe pobre Kuhlmann Júnior (2007, p. 54), observa que é uma pedagogia da submissão, “[...] assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”. E os componentes pedagógicos, nestas instituições, eram desenvolvidos “[...] como purificado da contaminação da família” (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, 62) ignorando a vivência que a criança tinha de seu ambiente social e familiar.

Conforme Kramer (1995) somente na década de 1970 a educação infantil adquiriu maior relevância, porém na condição de educação compensatória. A idéia de educação compensatória partia de algumas teorias do desenvolvimento infantil como a psicanálise, os estudos lingüísticos e antropológicos que procuraram correlacionar o sucesso escolar à aquisição de requisitos básicos preparatórios para o ensino fundamental. Em função disso, passou a ser considerada a redentora dos problemas e dificuldades de aprendizagem e outros, inclusive, relacionados a questões de natureza social.

Ao final da década de 1970 a educação compensatória e preparatória para o ensino fundamental, passou a ser alvo de severas críticas, tendo em vista os altos índices de retenção nesse nível de ensino. À medida que as críticas e questionamentos se ampliam, abrem-se espaço para novas formas de organização do trabalho no interior das creches e pré-escolas. Dessa forma, estruturam-se programas e planos baseados em outras concepções de desenvolvimento infantil e aprendizagem. Principalmente baseados na teoria de Jean Piaget que, pautada em uma concepção biológica, desconsidera a contribuição dos componentes histórico-sociais no desenvolvimento da criança. Entendendo, portanto, que as idéias de sucesso ou fracasso são resultantes de processos situados no próprio indivíduo, passíveis de serem analisados apenas a partir do sujeito e fora da sociedade na qual foram gerados.

Outra característica identificada por Cerisara (2002a) e Kuhlmann Júnior (2007) é a marca da tensão entre a assistência e a escolarização precoce. A primeira partia da compreensão de criança pequena como um ser carente, frágil, passivo e dependente do adulto em todos os aspectos. A segunda, tomando como eixo organizador da atividade educativa os conteúdos do conhecimento, próprios do ensino fundamental.

Na década de 1980 a luta pela redemocratização da sociedade brasileira se fortalece. No campo da educação, os educadores foram conquistando espaços e buscando alternativas que pudessem contribuir com essa luta no país. Com a mobilização e pressão de muitos segmentos da sociedade civil na defesa e afirmação dos direitos da criança pequena, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, que “[...] será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (ABREU FILHO, 2006, p. 168). O conteúdo do dispositivo legal, em questão, é reafirmado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porém, o grande marco para a área foi a Lei 9394/96 que a definiu como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos⁵⁰ de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Artigo 29). No entendimento de Cerisara (2002b) é a primeira vez a expressão *educação infantil* aparece em uma lei nacional, deixando de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças, independentes de seus pais exercerem atividades remuneradas fora do domicílio, embora sua versão final revele “[...] plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal⁵¹ de reformas do papel do Estado e do Poder Público” (CERISARA, 2002b, p. 328). Segundo a autora, essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como objeto de tutela, como ocorria nas leis anteriores.

Verifica-se, portanto, que a grande ruptura estabelecida por essa lei, em relação às anteriores, foi o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa

⁵⁰ A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil define a Educação Infantil de zero a cinco anos.

⁵¹ **Nota explicativa da autora:** Concepção neoliberal está sendo utilizada neste texto sob a perspectiva indicada por Saviani: o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal implica em: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos.

da educação básica. Decorrendo dessa ruptura o desafio da formação dos professores “[...] uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental” (CERISARA, 2002b, p. 329). Além disso, é mister a adequação dos espaços, creche e pré-escola, de forma que possibilite o contato da criança com os objetos, materiais e simbólicos, da cultura humana para que se propicie seu desenvolvimento. Esses têm sido os grandes desafios porque, como afirma Saviani (2004, p. 190), há uma diferença substancial entre os objetivos proclamados e os objetivos reais.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo.

Nesse sentido, o autor deixa claro que não basta a existência de leis garantindo os direitos. Há a necessidade de políticas afirmativas no sentido de passar dos objetivos proclamados, contemplados na legislação, aos objetivos reais, a serem vivenciados no interior das instituições de ensino.

Ainda na década 1990 foi lançado e distribuído o RCNEI, produzido pelo MEC com o objetivo de servir de guia e reflexão para a formulação de objetivos, seleção de conteúdos e orientações didáticas. Nas palavras do Ministro de Estado da Educação, na época:

[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural⁵² (BRASIL, 1998a, p. 5. Grifo no original).

Organizado em três volumes, o primeiro, *Introdução*, aborda os temas creche e pré-escola no Brasil, concepções de criança, educação e os profissionais,

⁵² Trecho da Carta do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, do Governo de Fernando Henrique Cardoso, ao Professor de Educação Infantil, constante do Volume 1 (Introdução) do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

principalmente os professores (BRASIL, 1998a). O segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, aborda os processos de construção de identidade e autonomia da criança, sua aprendizagem, objetivos da educação infantil, conteúdos e orientações metodológicas (BRASIL, 1998b). O terceiro volume, *Conhecimento do Mundo*, enfatiza os conhecimentos que devem ser trabalhados e os divide em seis eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998c).

Contudo, embora tenha sido elaborado com o intuito de melhoria para a educação infantil, o RCNEI foi alvo de muitas críticas por parte de pesquisadores e estudiosos da área.. Isso porque no entendimento de Faria e Palhares (2007a) os referencias trazem, de forma implícita, uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança como sujeito universal ao proporem uma forma única de currículo. Para Cerisara (2007) a concepção de criança é abstrata e privilegia mais o *sujeito escolar* que o *sujeito criança* e, da forma como está estruturado, fere a criança como cidadã de direito. Quanto às indicações de conteúdos, principalmente no terceiro volume, “[...] fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma Educação Infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental” (CERISARA, 2007, p. 34). Em relação ao brincar e ao movimento, a autora entende que, pela maneira com estão organizados, podem contribuir para a escolarização precoce, pois o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como apenas eixo de trabalho, uma vez que tratar a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque, incorre no perigo da escolarização precoce e/ou da didatização do lúdico. Já na leitura de Arce (2006, p. 106) a brincadeira aparece separada da concepção de desenvolvimento infantil: “Os jogos e brincadeiras figuram mais como um apêndice neste item, assim como nos demais, que demanda esclarecimentos do porquê de sua utilidade, acabando, assim, por se reduzir ao seu caráter prazeroso advindo do lúdico”. Isso justifica a crítica que a autora faz ao texto do RCNEI, por não apresentar claramente a teoria do desenvolvimento humano que o sustenta. Logo,

Podemos deduzir, por sua visão de brincadeira, que se parte de uma visão espontaneísta e naturalizante do desenvolvimento infantil. Aliás, o uso do ecletismo traz tal obscurantismo, pois se conglomeram teorias antagônicas

em um mesmo universo explicativo, o que deixa as explicações e justificações das afirmações e dos porquês do trabalho na superficialidade confusa dos termos (ARCE, 2006, p 107-108).

O RCNEI, de forma explícita, traz uma concepção de educação alicerçada de forma eclética ao reunir sob a mesma base pedagógica teorias que se divergem em suas concepções de homem e sociedade.

Dessa maneira, diante da grande diversidade de pontos de vista, Cerisara (2007) considera que a educação infantil ainda está em processo de construção e sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país.

Nessa busca por orientações eficientes, a publicação dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), em 2006, em dois volumes, foi outra medida em termos de documentos orientadores. Neles há referências de qualidade para os diferentes sistemas que oferecem atendimento em creches e pré-escolas.

O primeiro volume aponta para a definição de parâmetros de qualidade para a educação infantil e Apresenta uma concepção de criança como sujeito social e histórico, porque entende a criança como um ser completo, que apresenta características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir, apesar de ser um indivíduo em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura, ou seja, é um ser em desenvolvimento e em permanente transformação. No segundo volume, definem-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, “[...] entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006a, p. 10).

Logo, esse documento tem como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil e faz uma distinção entre *parâmetros* de qualidade e *indicadores* de qualidade. Define como parâmetros a norma, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema. Dessa maneira, os “*Parâmetros* podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006b, p. 8) e indicadores são definidos como possibilidade de quantificação e servem como

instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Partem do entendimento que:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006a, p. 15).

O documento afirma que aliar a concepção que se tem de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos, implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida, pelos profissionais, nas instituições. Nesse sentido, anunciam a intenção de adotar a *Pedagogia da Educação Infantil* que tem como referência a criança e se diferencia das práticas desenvolvidas no ensino fundamental da seguinte forma:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (ROCHA, *apud* BRASIL, 2006a, p.17. Grifos do original).

É imprescindível destacar que as relações educativas, referidas pela autora, devem ser orientadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista as necessidades e direitos das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Entendem que este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil “[...] onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras” (BRASIL, 2006a, p. 16). Segundo esses parâmetros a educação compensatória e a polarização assistência *versus* educação ainda se manifestam nos dias atuais com muita frequência.

Interpreto o PQNEI como o início de uma ruptura com uma educação adaptativa à ordem social capitalista, apontando para uma perspectiva educacional que permitam às crianças se desenvolver de forma colaborativa.

Nesse percurso, em 2009 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) com a finalidade de orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Essas diretrizes recomendam que as propostas pedagógicas para a educação infantil devem considerar a criança como um:

[...] 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, 2009a).

Ao afirmar que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva nas práticas cotidianas, pode se interpretar como a adoção de visão espontaneísta na educação infantil. Veja-se, no artigo oitavo, ainda referentes às orientações para as propostas pedagógicas, o contato da criança com a cultura é apontado como elemento indispensável ao seu desenvolvimento para além de suas necessidades imediatas, demonstrando que a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento está incorporada ao ordenamento jurídico das diretrizes ao apontar que a educação infantil deve ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, Art. 8º).

Ao defender que a criança terá que se *apropriar de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens*, não implica defender um ensino imposto, que desconheça e dispense a contribuição da criança nos processos de apropriação. Lembrando que as próprias diretrizes entendem a criança como um ser

histórico e, tudo que é histórico pressupõe mudanças, movimentos, envolvimento. Isso nos obriga a considerar as diferenças de uma criança para outra e a visão de mundo que cada uma traz dos vários contextos em que participa na sua condição de ser humano.

Diferente dos PNQEI, as diretrizes falam de *proteção* ao invés de *cuidado*. Embora na prática os termos sejam parecidos, *proteger*, no âmbito da educação infantil, significa garantir todos os direitos da criança, inclusive, o direito de não ter que prover sua vida pelo trabalho. A condição essencial de proteger é propiciar à criança oportunidades de experiências diversificadas para que ela possa fazer dessas experiências atividades carregadas de sentido. Proteger, então, inicia-se com a compreensão da atividade que a criança é capaz de realizar e, com isso, as formas mais adequadas de trabalho com ela, individualmente ou em grupo, e com base no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo. Isso implica interpretar seus sentimentos, identificar o que ela sabe sobre si mesma e sobre o mundo e não apenas através do que ela pode e é capaz de expressar com palavras, mas também por outras formas de expressões, como o desenho, a pintura, o faz de conta e outras atividades próprias do período que compreende a infância. Para a teoria Histórico-Cultural o cuidar é inerente à própria condição humana e a primeira condição de garantir o ser, no sentido de existência biológica, sobre a qual se instaura a condição humana através da atividade desenvolvida pela criança.

No que diz respeito à diversidade, as diretrizes garantem autonomia aos povos indígenas na definição e escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos respeitando crenças, valores, concepções de mundo e a memória indígena. A mesma autonomia foi dada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. A todos foi assegurado o direito à educação infantil, e que se reconheça seus modos de vida, seus valores e seus saberes; adapte o calendário letivo para que não haja evasão em períodos de plantio e colheita, período de cheias ou outros fenômenos da natureza; tenha previsão da oferta de brinquedos que respeitem as características ambientais e socioculturais do contexto dos indivíduos, reconhecendo que essas populações têm direito à educação que leve em conta sua cultura e formas de organização de vida e trabalho, desde a infância.

O fato de entender que as Diretrizes, ora analisadas, apresentam um avanço em relação aos demais documentos oficiais, não significa ausência de elementos merecedores de críticas. Ao tratar da formação dos profissionais para a educação infantil, as diretrizes mostram seu caráter de natureza neoliberal, por evidenciar que esses profissionais devem ser polivalentes. Outra característica é a interpretação dos princípios do construtivismo e histórico-cultural como iguais no entendimento da criança e sua aprendizagem. Ao adotar concepções pedagógicas antagônicas em uma mesma diretriz, os legisladores adotaram o mesmo ecletismo percebido na Lei 9394 e nos demais documentos que normatizam a educação. É importante observar, também, que as diretrizes não operarão sozinhas no aparato legal da educação infantil, junto operaram outras diretrizes e parâmetros. Nessa análise, conforme Martins (2004, p. 53-54), não há dúvidas quanto os interesses representados por estes documentos:

Verifica-se, sem grandes esforços, que partindo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, norteando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, consolidando-se nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, a política educacional vigente embala o sonho (ingênuo?!) de um sistema educacional comprometido com o sucesso profissional dos indivíduos, entendendo por sucesso profissional o enquadramento da força de trabalho humano como recurso para adaptação funcional, tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade (MARTINS, 2004, p.53-54).

No mesmo sentido, Duarte (2006a), afirma que as orientações teórico-metodológicas dos PCNs vêm embaladas pelo ecletismo de correntes e tendências pedagógicas com diferentes interpretações sobre o ser humano e sobre a educação. Esse ecletismo é, muitas vezes, confundido com dinamismo, com versatilidade por parte do professor. Entretanto tais *dinamismos*, certamente *naturalizam* o espaço escolar como campo de formação do indivíduo, sobretudo, o papel da educação na apropriação das qualidades específicas do gênero humano que só serão adquiridas com a internalização da cultura.

Vimos, aqui, que a educação infantil se constituiu como primeira etapa da educação básica, a partir do esforço de professores, pesquisadores e da sociedade civil organizada. Do ponto de vista legal percebe-se grandes conquistas, contudo, segundo a lógica presente nos documentos lançados pela Secretaria da Educação

Básica (RCNEI, PNQEI e DCNEI), a educação infantil deve guiar-se por uma visão naturalizada de criança na qual os elementos construídos pela história são colocados como naturais. Para tanto, os formadores de professores devem primar por uma metodologia que ensine o aluno *aprender a aprender* durante a sua formação, como analisaremos a seguir.

3.3 A formação para a educação infantil na legislação educacional

Como vimos, a educação infantil entrou no centro das discussões em função das mudanças que ocorreram na sociedade e com a redefinição do papel da mulher na família e frente ao mundo do trabalho. Essas mudanças exigiam políticas públicas que garantissem o direito da criança à educação em instituições escolares e com professores que tivessem formação para o magistério, de preferência, em nível superior. Assim, abordo as principais medidas de natureza legal que definiram a formação do professor para essa área bem como as instituições formadoras. Por fim, trato da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, implantada recentemente e em andamento.

É consenso entre professores e pesquisadores que uma formação adequada para a atuação do professor, tirarão das instituições de educação infantil seu caráter de guarda de crianças como tem sido a marca das práticas em nosso país⁵³. Nesse aspecto, Mello (2004) sinaliza que ser professor de educação infantil implica incorporar o entendimento de que a criança necessita de uma educação que garanta a criação das aptidões que, inicialmente, são externas a ela. Na visão da autora, a educação infantil só tem sentido humanizador quando define como objetivo o desenvolvimento da criança. Isso implica condições educativas que lhes possibilitem o acesso às formas de cultura que estão além do seu cotidiano imediato. Não se trata de atividades que não tenham sentido para a criança na tentativa de antecipar seu processo de leitura e escrita. Ao contrário, antecipar atividades que são próprias dos anos iniciais do ensino fundamental impede a

⁵³ Sobre esse assunto, veja Cerisara, 2002a, 2007; Kuhlmann Júnior, 2007; Faria e Palhares, 2007.

formação, na educação infantil, das bases necessárias para apropriações mais complexas, próprias de outros níveis de escolarização.

Por isso, a Teoria Histórico-Cultural confere um papel importante ao ensino e ao professor, ao defender que, por meio da aprendizagem, a criança amplia suas funções mentais superiores. Sendo que a educação formal, intencional, adquire caráter necessário para que o ser humano alcance seu pleno desenvolvimento. Com esse entendimento que a teoria Histórico-Cultural tem sobre a educação e sobre o que é ser professor de educação infantil, vale questionar o entendimento que os legisladores tiveram ao definirem a formação do professor para a educação básica no artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida*, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Grifo meu).

Verifica-se que a lei prevê que a formação para atuação na educação básica far-se-á em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Porém, ao admitir como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, o Curso Normal, é o único que a lei dá nome próprio. E pensando na problemática da formação de professores, as Disposições Transitórias, instituiu a *Década da Educação* a iniciar-se um ano após sua publicação, no caso, 1997, e estabelece que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Parágrafo 4º, Art. 87). Esse dispositivo fala em *nível superior*, e isso é válido para todas as etapas da educação básica, mas não especifica os cursos. Como a regra para interpretação de uma lei estabelece que quando há nela um artigo específico, que regula uma matéria, e há também outro, de natureza genérica sobre a mesma matéria, prevalece o específico. O artigo 87 regulamenta uma disposição transitória, portanto um artigo genérico. Como o curso Normal é o que o artigo 62 *admite* como formação mínima para exercício do

magistério na educação infantil, este é o curso destinado à formação do professor nessa etapa da educação no ordenamento legal.

Portanto, é necessário esclarecer como o curso Normal Superior foi gestado no contexto que se instaurou com a nova configuração das IES e as modalidades como ele pode e vem sendo ofertado por estas instituições. No entendimento de Freitas (2002) esse curso foi regulamentado de forma fragmentada e sem parâmetros claramente definidos. A ausência de informações e de diretrizes legais constituiu fatores de dúvidas por parte do público a que se destina o curso, tal seja: professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, Aguiar e Melo (2005) constata que algumas das deliberações referentes ao curso ocorreram no contexto das definições sobre o Instituto Superior de Educação e alguns decretos e pareceres que contêm orientações específicas referentes à formação docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esses documentos segundo as autoras citadas, não estabeleceram parâmetros para o curso e, em função disso, a maioria das instituições banaliza o processo de formação conforme suas conveniências: ministra o curso com carga horária mínima, aproveita estudos feitos em outras áreas, inclusive o estágio. E uma constatação é que as universidades públicas não se interessam em criar mais um curso para formação do professor de educação infantil, principalmente por já possuírem o curso de Pedagogia que cumpria essa função. Porém, ele foi alvo de grande interesse por parte das IES da iniciativa privada.

Após a Lei 9394/96, as IES passaram por grandes mudanças em termos organizacionais. De acordo com o Decreto nº 2.207⁵⁴ de 15/04/1997, são classificadas, conforme sua organização acadêmica, em cinco modalidades: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997). Nessa nova classificação, as universidades são as únicas instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. As demais podem optar por trabalhar apenas com o ensino. Logo, as atribuições dos institutos superiores são bastante amplas no que diz respeito à formação de professores.

⁵⁴ Embora o Decreto 2.207 tenha sido revogado por outros, a organização acadêmica foi mantida e também o princípio da obrigatoriedade do ensino, pesquisa e extensão apenas para as universidades.

A criação dos Institutos Superiores de Educação gerou um número grande de documentos normativos. De modo geral, esses documentos comportam a mesma essência. Portanto, destaco apenas o Parecer 53/99 e o Decreto nº 3.276/99, ambos do Ministério da Educação. O Parecer 53/99, de início, destaca que a Lei 9394/96 dedicou especial atenção à formação de professores para a educação básica em função da grande importância atribuída a esses profissionais (BRASIL, 1999a). Nesse sentido, os legisladores dão a entender que a importância foi tanta, que criaram uma instituição específica para isso, no caso, os institutos. Lembrando que a Lei 9394/96 apenas dá a entender que a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental seria no curso Normal Superior, já o Decreto 3.276/99 é claro ao tratar dessa tarefa, como sendo de exclusividade dos institutos: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, *far-se-á exclusivamente* em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999b. Artigo 3º, parágrafo 2º, grifo meu). Entre a publicação da LDB em 20/12/1996 e este Decreto, em 06/12/1999, decorreram três anos. Percebe-se que foi usada a estratégia da gradualidade, para que as pessoas não percebessem de imediato que o governo publicou as intenções na lei e depois tornou legítima suas intenções através desse decreto.

Essas medidas consolidaram, no interior das políticas educacionais, uma das proposições empreendidas à luz de uma conjuntura político-econômica que aprofunda e colabora com a lógica do mercado, fomentando a criação de instituições da iniciativa privada, que perceberam no Curso Normal Superior um nicho de investimento, de certo modo, a custo baixo. Questiona-se: Não seria mais oportuno melhorar as condições das universidades ao invés de se criarem os institutos? A esse respeito Bazzo (2004, p. 11) defende que “[...] a criação dos Institutos Superiores de Educação, no contexto dessa lei, significa um rebaixamento na hierarquia universitária com tudo o que isto implica em perda de qualidade e mesmo de prestígio para a formação dos profissionais da educação”. Não se trata, aqui, de pensar que a universidade seja a única instituição capaz de formar o professor para a educação infantil. Pois não se pode negar que, embora a autonomia da universidade possa ser questionada e não ser a ideal, ela ainda organiza o ensino, a pesquisa e a extensão sem restrições de natureza filosófica, política ou religiosa; organiza e estabelece os currículos para seus cursos de graduação e pós-

graduação. Nesse sentido, pode-se questionar ainda a forma como essas políticas foram postas para a formação de professores e a banalidade como essa formação é pensada. Dessa maneira, corre-se o risco de se entender que não temos alternativas a não ser aceitar o que está posto na legislação e da maneira como está posto e, com isso, pensar a formação do professor pela ótica da obviedade.

Aguiar (1999) chama atenção para o fato de que todo esse aparato legal não estabelece distinção entre a universidade e o instituto. Se o que caracteriza a universidade é a sua capacidade de produzir conhecimento, e os institutos não têm essa função, não podemos colocá-los como idênticos. Se o aluno, em qualquer curso universitário, deseja ou não, fazer pesquisa ou trabalho de extensão, é uma opção particular sua. Diferente disso é optar por ele, decidir se sua formação universitária precisa ou não da pesquisa ou da extensão. Assim, não poder optar é mais do que uma diferença, é o cerceamento de um direito. Além disso, os legisladores *esqueceram* (ou desconheciam?) que os grandes avanços teóricos, uma das mais importantes contribuições para o enriquecimento do pensamento científico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano, em nosso país, vêm das pesquisas desenvolvidas nas universidades. Conforme Aguiar (1999) as diferenças ficam mais acentuadas, entre os institutos e as universidades, se analisarmos a composição do corpo docente dos institutos. O Parecer 53/99 estabelece que os professores para os Institutos Superiores de Educação podem ser vinculados à instituição por contrato, cedência ou convênio. No entender de Aguiar (1999, p. 196):

Com tal abertura e considerando a tradição de determinados setores em lançar mão de estratégias nada convencionais para obter vantagens – o famoso “jeitinho” -, não causará surpresa que proliferem *institutos* que sejam verdadeiros depósitos de apaniguados de muitos políticos. Além dessa implicação ética, a possível utilização desses mecanismos, com base legal, constituirá um duro golpe na política de garantia do ingresso no serviço público exclusivamente por concurso público, dando margem a que ocorram muitas injustiças e que seja desconsiderado o esforço acadêmico (Grifo da autora).

Pelo exposto se entende que essa alternativa, planejada para a formação do professor, está dispensando o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação, negando a esta formação o estatuto epistemológico de ciência, descaracterizando o profissional

da educação como um intelectual responsável por uma área específica do conhecimento.

Trazendo essa discussão para o momento atual, a mais recente proposta nacional para a formação do professor de educação básica está definida na *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. A meta é oferecer cursos superiores públicos e gratuitos, cobrindo todos os municípios brasileiros. Os cursos estão sendo ministrados por 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais e com a colaboração de 14 universidades comunitárias (BRASIL, 2009b). O plano visa ainda garantir os ideais proclamados na Constituição Federal e na LDB, note-se que, para se efetivarem, necessitam de políticas públicas que definam métodos, ações e responsabilidades. Isso é resultado da ação conjunta do MEC, de IES públicas, de Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Lembrando que estas últimas têm, entre outras funções, levantar o número de professores de seus quadros não habilitados e/ou com habilitação inadequada para a matéria que lecionam e aprovar a pré-inscrição desses professores.

A formação é destinada, preferencialmente, ao professor efetivo e em exercício do magistério em qualquer etapa da educação básica, que não possua habilitação para essa função. No entanto, se a secretaria ou órgão a que pertença o professor, entender que ele, mesmo não sendo efetivo, deva realizar a formação, sua inscrição será aceita.

São três as categorias de profissionais que têm direito à formação: 1) a que possui apenas a escolaridade básica; 2) a que possui formação no magistério, mas fora da área de atuação; 3) a que possui formação fora do magistério, ou seja, bacharelado. A formação destinada à primeira categoria é denominada *Primeira Licenciatura*. Esta terá a carga horária definida pelas diretrizes curriculares que regulam cada curso, mas, o plano recomenda 2.800 horas de atividades teóricas divididas entre a área específica do curso e as de fundamentos e metodologias e mais 400 horas de estágio. A segunda categoria se enquadra na denominada *Segunda Licenciatura*. Esta tem carga horária definida conforme a formação anterior do professor. Isto é, ele só precisará cursar as disciplinas referentes à nova habilitação. Para os bacharéis, a terceira categoria, será ofertada a *Formação*

Pedagógica. Nesta, ao contrário da anterior, o professor irá cursar os componentes curriculares voltados para os conhecimentos pedagógicos e fundamentos educacionais. A *segunda licenciatura* e a *formação pedagógica* terão uma carga horária que varia de 800 a 1.200 horas, definida pela IES, conforme o currículo da formação anterior do professor.

Todas as áreas de conhecimento da educação básica serão cobertas pelo plano e a forma de acesso será feita pelo próprio interessado através da *Plataforma Paulo Freire*⁵⁵. De posse da pré-inscrição, o sistema de ensino (Secretaria Municipal ou Estadual de Educação) a que pertence o professor, através de um instrumento na plataforma, aprova as pré-inscrições e encaminha-as às IES públicas para efetivação, conforme o curso escolhido pelo professor.

A proposta inclui a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre os entes federados por meio de ações e programas específicos do MEC. Nos fóruns terão assentos garantidos representantes de todos os segmentos interessados na qualidade da educação brasileira, tais como entidades, sindicatos da categoria, sociedade civil e governo. Os Fóruns, embora não se caracterizem como colegiados ou outra instância de decisão, são instâncias políticas que, de certo modo, exigem posicionar-se diante de alternativas.

Contudo, no âmbito da discussão central desta pesquisa, esse plano não define a especificidade de formação para a educação infantil. Esta é tratada, de forma geral, no conjunto da formação para a educação básica. Este é um aspecto merecedor de críticas porque “[...] a falta de ênfase quanto à especificidade da professora de educação infantil nos documentos⁵⁶ e nas resoluções analisados, como se esta pudesse ter como base a docência nas séries iniciais do ensino fundamental” (CERISARA, 2002b, p. 334). Como se observa na fala da estudiosa, essa ênfase precisa ser dada porque falar em professor de educação infantil é diferente de falar em professor de séries iniciais do ensino fundamental e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores com

⁵⁵ A Plataforma Paulo Freire é uma homenagem ao educador Paulo Freire. Ela está disposta no site do MEC e é a porta de entrada dos professores da educação básica que estejam no exercício do magistério nas escolas públicas.

⁵⁶ **Nota explicativa da autora:** Com destaque para o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

as crianças de zero a seis anos, em instituições de educação e cuidado, sejam respeitadas e garantidas.

Assim, buscando, neste capítulo, analisar as políticas educacionais para a educação infantil, vimos que os debates sobre a formação dos professores, a partir dos anos 80, emergiram de diferentes interesses. De um lado, o movimento dos profissionais da educação e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação de professores, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação. De outro, o capital interferindo nas políticas públicas educacionais, por consequência, na formação de professores, que tiveram na Lei 9394/96, no Parecer 53/99 e no Decreto 3.276/99 sua expressão legal mais visível. Destaquei, nesse processo, as tentativas de retirarem a formação do professor de educação básica do ambiente universitário e impor uma formação aligeirada, flexível e adequada às demandas do mercado competitivo e globalizado. Em meio a essa disputa política entre o capital e o trabalho a educação infantil avançou em termos legais, porém, ainda há uma distância considerável entre os objetivos proclamados e a realidade. E apesar da sua inserção como primeira etapa da educação básica ser bem recente, a configuração de sua especificidade ainda é objeto de estudo por parte dos pesquisadores da infância, sobretudo para a faixa etária de zero a três anos. Sendo consenso, entre os pesquisadores, que a educação infantil exige um profissional com formação intelectual sólida, o que não condiz com as atuais concepções aligeiradas de formação que dificultam a apropriação dos conhecimentos pelos professores, o que faz com que eles trabalhem tendo como base apenas os manuais de ensino ou livros didáticos.

Com isso, as análises feitas neste capítulo, e nos anteriores desta pesquisa, servirão de pontos de apoio para a análise da pesquisa de campo que foi realizada junto ao CESI/UEMA e será descrita no capítulo seguinte.

CAPITULO IV

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO PESQUISADO

As análises feitas no capítulo IV deste trabalho permitiram constatar que as recentes políticas voltadas para a criança pequena e sua educação, embora revelem alguns esforços no sentido de atendimento a seus direitos, estão voltadas para atendimento aos objetivos do capitalismo (CERISARA, 2002b, 2007; FARIA e PALHARES, 2007a, 2007b; KUHLMANN JR., 2007). Nesse contexto, muitas práticas pedagógicas se encontram distantes do que sugerem pesquisadores que estudam a criança a partir da teoria Histórico-Cultural (MARTINS, 2007 e RIBEIRO, 2009).

Assim, neste capítulo, o objetivo é analisar os resultados obtidos através da pesquisa de campo, tomando como referencial de análise os pressupostos de desenvolvimento humano defendidos pela teoria Histórico-Cultural descritos nos capítulos II e III desta tese.

Inicialmente descrevo o Curso de Pedagogia do CESI, sua concepção de formação humana e sua estrutura curricular. Em seguida, apresento o espaço da educação infantil no currículo do curso, considerando que o foco desta pesquisa é a formação do professor para esta etapa da educação. Na seqüência, apresento os dados coletados através das entrevistas com as professoras e com as alunas. Nesse processo, dou especial atenção à fala das alunas pelo fato de elas estarem atuando como professoras na educação infantil, possivelmente, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia.

4.1 O curso de pedagogia do CESI

Neste item apresento as reflexões advindas da análise do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia do CESI. Inicio destacando o caminho percorrido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROG)⁵⁷ da UEMA para subsidiar a

⁵⁷ Na época tinha como sigla: PROGAE. Esta informação faz-se necessária porque utilizo duas obras, cujas edições constam dessa antiga nomenclatura.

elaboração dos projetos de seus cursos de graduação. Em seguida, analiso os pressupostos de natureza teórico-metodológica que embasaram o projeto do curso.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do CESI foi implantado em 1992 com o objetivo de contribuir com a melhoria da educação básica no estado do Maranhão que, no início da década de 90, apresentava “[...] um dos maiores índices de analfabetismo, evasão e repetência do país, devido à precariedade da qualidade do ensino. Fato atribuído, em parte, à falta de qualificação dos professores” (CESI, 2004, p. 7). Pois foi constatado “[...] que 92,5 % dos professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e 37,4% no Ensino Médio, atuavam sem habilitação para o magistério” (CESI, 2004, p. 7). Como medida para reverter essa realidade e visando priorizar o processo de formação do professor, em nível superior, o Governo do Estado do Maranhão, em parceria com algumas prefeituras e com a UEMA, implantou o Programa de Capacitação Docente (PROCAD)⁵⁸, com oferta de cursos de licenciatura em todas as áreas da educação básica. Os cursos ofertados pelo programa eram exclusivos para os professores da rede oficial de ensino e eram ministrados no período das férias escolares. A partir de 2002 o Curso de Pedagogia passou a ser ofertado de forma regular para todos os interessados.

Até o início dos anos 2000, os cursos de graduação do CESI não possuíam projeto próprio, seguiam os princípios normativos dos cursos ministrados no Campus de São Luís. Dessa forma, as marcantes características sócio-econômicas da região Tocantina não eram levadas em conta formalmente⁵⁹. Em detrimento disso no final da década de 1990 a PROG, que tem como finalidade planejar, coordenar e controlar as atividades relativas ao ensino de graduação, decidiu que todos os Centros deveriam ter seu próprio projeto. Nesse intuito, para orientar a elaboração desses projetos a PROG constituiu uma equipe composta por professores e técnicos. Depois de um longo período de estudos e pesquisas a equipe produziu dois documentos em forma de guias (UEMA, 2000a e 2000b) para subsidiar a elaboração dos projetos, cujas orientações, seguem os princípios da

⁵⁸ Criado pela Resolução nº 102/92, este programa tinha a finalidade de alcançar todo o estado do Maranhão com os cursos de Letras, Pedagogia, História e Ciências – com habilitações em Matemática, Química, Física e Biologia, nos Campi de São Luís, Bacabal, Caxias, Balsas e Imperatriz. Esses municípios eram definidos como pólos e recebiam os professores dos municípios circunvizinhos. O PROCAD era um complexo convênio entre o Estado, as Prefeituras e a Universidade, que acabou transformado em uma grande plataforma política. Dois reitores da universidade que, cujos mandatos coincidiram com a vigência do programa, se elegeram deputados.

⁵⁹ Embora, na prática, houvesse uma organização do trabalho pedagógico que levava em conta as características regionais.

teoria do *professor reflexivo* e também do Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sobre *a educação para o século XXI*, que prega a teoria do *aprender a aprender* como o novo paradigma curricular⁶⁰, entendendo que “[...] um Projeto Pedagógico, assim construído, aponta para a atitude reflexiva e problematizadora do aluno, que lhe permitirá um ser produtor do conhecimento” (UEMA, 2000a, p. 18).

Após essa etapa, a equipe realizou vários encontros e seminários em todos os campi com a finalidade de orientar a elaboração dos projetos. A partir dessas orientações, o projeto político pedagógico, ora analisado, tem como meta a formação de um profissional capaz de desenvolver seu trabalho com autonomia, visão de totalidade, interdisciplinaridade e reflexividade (CESI, 2004). Além dessas orientações, levou-se em conta que alguns alunos e professores vinham reivindicando a ampliação do leque de atuação do pedagogo no referido curso. Atendendo a essas reivindicações, em termos de abrangência, o curso abarca todas as especialidades da pedagogia, conforme define sua missão:

A formação de profissionais para atuarem no Magistério da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Organização e Gestão de Escolas e Sistemas Escolares, assegurada por uma base científica nas áreas pedagógica, humana e cultural (CESI, 2004, p. 7)⁶¹.

E para o exercício da docência, o projeto propõe que o “[...] professor deverá ser capaz de conduzir o processo de *apropriação* dos saberes de forma crítica e contextualizada, *desenvolvendo competências* e saberes de forma *reflexiva, autônoma* e responsável” (CESI, 2004, p. 7. Grifos meus). Note-se que essa proposta aponta para adoção da reflexividade e da pedagogia das competências como concepções orientadoras do fazer pedagógico no âmbito do curso.

Vários pesquisadores brasileiros, principalmente os estudiosos da teoria Histórico-Cultural (DUARTE, 2001, 2003, 2006a; FACCI, 2004a; MARTINS, 2009a),

⁶⁰ Vale lembrar que o professor, coordenador das atividades de orientação dos projetos – inclusive dos manuais -, concluiu seu doutoramento nos Estados Unidos e é defensor da teoria da reflexividade de Donald Schön, pedagogo norte-americano (1930-1997).

⁶¹ Como se percebe, pela missão descrita, o Curso de Pedagogia do CESI forma também para a gestão escolar. Porém, essa formação não será objeto de análise aqui nesta pesquisa.

têm denunciado os princípios pedagógicos do “aprender a aprender⁶²” por entenderem que essa corrente pedagógica defende a formação humana desligada do contexto histórico, apontando para uma autoformação. Para Facci (2004a), defender a formação reflexiva do professor, nesse sentido, não significa defender a formação do sujeito que reflete a sua prática com base em conhecimentos que o elevem a uma consciência crítica da realidade. Ao contrário, é um ato individual que não visa à modificação de sua própria consciência e de seus alunos, já que valorizam apenas os aspectos individuais, sem prosseguir na compreensão dos componentes históricos e sociais da atividade profissional. Na interpretação de Duarte (2001, p. 38) não há nenhum equívoco quanto aos objetivos dessa teoria: “O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. E no entendimento de Martins (2001, p. 11), ao se estimular nos professores as estratégias de autoformação, “[...] pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos”. Para a autora há, nessa orientação, manifestações estratégicas de personalização e individualização referentes à formação do professor pautada em suas experiências práticas, o que caracteriza uma formação alienada.

Em virtude disso, como estratégia metodológica de estruturação do currículo do curso, a flexibilidade é apontada como um dos objetivos mais ambiciosos para a orientação curricular. E, nesse sentido, é definida como possibilidades e inovações:

Assim, a *flexibilidade* desponta como elemento indispensável à estruturação curricular de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana. Percebida nesse contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas uma possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade (UEMA, 2000a, p. 17. Grifo meu).

⁶² É importante esclarecer que Duarte (2001, p. 35) defende a tese de que “[...] a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do “aprender a aprender”.

No campo econômico, segundo Hartman (2000, p. 42) a flexibilidade é a capacidade de o “[...] mercado de trabalho ajustar-se às mudanças do ambiente econômico e o custo desse ajuste depende do grau de flexibilidade salarial e alocativa deste mercado”. O regime de acumulação flexível, na visão de Druck (2002), impõe processos ágeis de produção e, para essa concepção, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. Nessa perspectiva, a flexibilidade em educação pode se encaminhar para o esvaziamento da prática educativa escolar, transformando-a em um processo sem conteúdo e, por isso, exercer pouca influência no desenvolvimento humano. Processo esse que, conforme Duarte (2006a), parte, por um lado, da necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, tentar impedir que o trabalhador domine os conhecimentos em níveis que dificultem sua exploração.

Quanto à estrutura, o currículo do Curso está dividido em seis eixos formativos, com duração de quatro anos e com componentes obrigatórios e opcionais. Esses eixos são agrupamentos de disciplinas afins assim compostos: 1) *Contexto Histórico e sócio-cultural da educação*: abrange os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação. Tem a finalidade de propiciar a compreensão dos elementos que fundamentam a educação e ajudam a compreender o homem e a sociedade. 2) *Gestão de sistemas de ensino e da escola*: reúne disciplinas cujos conhecimentos estão voltados para o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas, nos sistemas de ensino e nos espaços educativos não escolares. 3) *Formação para a docência*: é composto pelo grupo das metodologias de ensino. Visa proporcionar ao pedagogo a apropriação dos fundamentos metodológicos de cada disciplina que compõem o núcleo básico da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 4) *Práticas formativas integradoras*: é composto por disciplinas relacionadas à pesquisa educacional, práticas de ensino e estágios supervisionados. Visa à integração teoria-prática e a relação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares adquiridos ao longo do curso. 5) *Estudos diversificados*: oferece um elenco de disciplinas complementares que contribuirão para o enriquecimento do processo formativo. O aluno escolherá, no mínimo, duas disciplinas de acordo com o seu interesse. 6) *Estudos Independentes*: tem como finalidade incentivar a participação em eventos de

natureza científica e pedagógica. Faz parte desse eixo um conjunto de atividades definidas como *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*. Essas atividades são livres e ficam totalmente a cargo do aluno. Esse posicionamento destaca como figura central do cenário a pessoa do professor e sua formação pessoal particular. Na análise de Martins (2007, p. 24), esse posicionamento pode ter duas conseqüências nefastas:

A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade no ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber sistematizado.

A segunda conseqüência, que mantém íntima relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, retira de foco o que está no âmago da *crise* educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola (Grifo da autora).

Essa organização curricular visa integrar as diferentes áreas temáticas tendo em vista a utilização da interdisciplinaridade como princípio pedagógico inerente ao desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, as normas instrumentais para elaboração dos projetos dos cursos de graduação da UEMA definem que: “O ensino de graduação, voltado para a construção do conhecimento, [...] não pode pautar-se por uma estrutura curricular rígida; baseada num enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos” (UEMA, 2000, p. 16-17). No entanto, o curso ainda é organizado por períodos letivos, nos quais os eixos “[...] constituem elementos dinamizadores que possibilitam a integração curricular, tratam-se da possibilidade de diálogo entre os vários campos de conhecimento que compõem o curso” (CESI, 2004, p. 14). Segundo o projeto esses são propiciados pelo eixo definido como *Práticas Formativas Integradoras*, composto, principalmente, pelas *Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados*, o que significa conteúdos teóricos e práticos trabalhados intercalados.

As Práticas de Ensino estão distribuídas do segundo ao quinto períodos, perfazendo um total de 360 horas, visando propiciar ao aluno o conhecimento da realidade das escolas e a organização do trabalho pedagógico nelas desenvolvido. Como áreas de conhecimento, todas as Práticas de Ensino abordam a *Sociedade e*

a *Educação*, desdobrando-se em temas de estudo, centram-se no papel do educador, da educação, da escola e da atividade docente, conforme as ementas descritas para cada período a seguir:

Prática na Dimensão Político Social: “A sociedade e a educação. O papel do educador na sociedade atual”.

Prática na Dimensão Educacional: “A sociedade e a educação. O papel da educação na sociedade atual”.

Prática na Dimensão Escolar: “A sociedade e a educação. O papel da escola na sociedade atual”.

Prática na Dimensão docente: “A sociedade e a educação. O papel da atividade docente na escola”.

As Práticas de Ensino antecedem os Estágios Supervisionados, em uma espécie de preparação para estes. É necessário frisar que não se configuram como estágios, mas são desenvolvidas nas escolas. Suas ementas, como se percebe acima, apontam para conhecimentos sociológicos difíceis de serem apropriados pela simples observação e convivência no cotidiano das escolas. No entanto, o projeto reitera, em vários momentos, a importância do contato com o campo de trabalho: “A aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista desde o início do curso. Isto pressupõe uma interação *reflexiva e crítica* entre os elementos intelectuais como conceitos, princípios, regras, teorias, etc.” (CESI, 2004, p. 10, grifo meu). Além disso, estimula as atividades independentes e experiências dos alunos e seus interesses, conforme sua definição de currículo, que:

Trata-se de um currículo que possibilita um maior atendimento a interesses e necessidades do aluno, criando oportunidades de opção por estudos de aprofundamento em áreas específicas de atuação pedagógica, permitindo o enriquecimento e a ampliação de temáticas que irão complementar sua formação. Isso significa que o *aluno terá maior autonomia para participar da construção e ampliação de seu currículo* (CESI, 2004, p. 9, Grifos meus).

A palavra autonomia aparece em vários momentos no projeto do curso. Observa-se que a teoria Histórico-Cultural oferece uma possibilidade de análise da autonomia a partir da compreensão da atividade voluntária do sujeito. Ou seja, entende a autonomia relacionada à capacidade humana de realizar atividades a partir de sua consciência voluntária. Assim, ao se definir uma atividade a ser

realizada, estabelece-se também uma intencionalidade do ser humano para a atividade. Nesse sentido, a autonomia se produz dialeticamente e só age de forma autônoma o indivíduo que constata as contradições entre as representações que existem na sociedade e as atividades que ele desempenha na produção de sua vida material. O sujeito, então, demonstra autonomia quando tem controle deliberado e voluntário sobre o que seria instintivo nele e sobre as regras e normas que organizam seu grupo cultural. Assim sendo, não podemos falar de autonomia no projeto e sim, de opção entre as possibilidades postas, pois, permite apenas que se cumpra um determinado componente curricular em detrimento de outro.

Quanto aos estágios supervisionados, estes compreendem a área da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e áreas de interesse do aluno. O estágio para a educação infantil acontece no sexto período e para as séries iniciais do ensino fundamental no sétimo período, e são específicos em instituições de educação infantil e escolas de séries iniciais do ensino fundamental. Já o estágio em áreas de interesse do aluno, como o nome indica, fica a critério deste, garantindo ao mesmo “[...] um momento de *autonomia na construção do conhecimento*, através da *reflexão de sua própria atividade prática*, análise e problematização desta, reconhecendo e valorizando a própria participação do aluno na *construção* de sua formação” (CESI, 2004, p. 16. Grifos meus). Com essa possibilidade o aluno escolhe apenas uma área para estagiar. Podendo ser na área de docência no ensino médio ou gestão escolar. Aqui aparece uma questão merecedora de críticas: O curso forma para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas do ensino médio e gestão escolar, porém, há estágios obrigatórios apenas para as duas primeiras habilitações. Em relação à *gestão escolar* e as *disciplinas pedagógicas do ensino médio*, não existe uma definição do que o aluno fará porque o projeto deixa a cargo dele.

Já os *Estudos Independentes* se integralizam por meio da participação do aluno em atividades livres e fora do âmbito da universidade e da coordenação do curso. Essas atividades:

[...] serão estimulados e resultarão do aproveitamento de estudos e práticas na área de educação e áreas afins realizadas ao longo de todo o Curso, tais como: monitorias, cursos livres, cursos seqüenciais, participação em

projetos de pesquisa, participação em eventos e outras atividades similares (CESI, 2004, p. 16).

São componentes curriculares que o aluno integraliza pela participação em seminários, congressos, oficinas e outros eventos. Para aproveitá-los como *Estudos Independentes*, basta comprovar que participou de eventos e que os temas destes tenham relação com a educação – que é o que se espera da escolha do aluno por esses eventos. A única exigência é que essa participação ocorra no período de vigência de sua matrícula no curso. Sobre essas atividades, dois aspectos tornam-se inquietantes. O primeiro é que sendo o curso desenvolvido em um ambiente universitário, eventos dessa natureza devem ser incentivados, independentes de contar como carga horária, pois fazem parte da diversidade política e cultural essencial à formação docente. O segundo refere-se à natureza desses eventos que, pelas dificuldades que a coordenação do curso tem para acompanhar os alunos, instala-se o que Kishimoto (1999) definiu como prática abandonada.

Sintetizando, vimos que o projeto é orientado pelas concepções teóricas sugeridas pelo relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como *Os quatro pilares da educação* (DELORS, 1998) e também da teoria do professor reflexivo. Na visão dessas concepções a aprendizagem significativa é aquela que o indivíduo realiza por si mesmo.

Com base nessas concepções teóricas as aprendizagens desejáveis são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo, as quais minimizam a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos. Por esse motivo no currículo do curso o aprender sozinho é estimulado em detrimento do aprender com a mediação do professor e o saber prático, próprio da experiência cotidiana é mais incentivado que os conhecimentos historicamente acumulados, deixando claro que o mais importante na formação do professor é sua capacidade de adaptar-se às constantes mudanças no sistema produtivo e não a apropriação dos conhecimentos que compõem o gênero humano. Assim, a partir dessas constatações passo ao item seguinte, sobre o espaço da educação infantil no curso.

4.2 O espaço da educação infantil currículo do curso

Considerando que o curso de pedagogia do CESI tem uma opção de formação para a educação infantil, pressupõe-se que essa opção implique em uma concepção definida de infância, bem como de atividades que correspondam a essa concepção. O objetivo aqui, neste item, é descrever e analisar o espaço que a infância ocupa no conjunto de conhecimentos voltados para a formação do professor de educação infantil, quais as disciplinas que se referem, especificamente, às crianças pequenas e quais os conteúdos nelas identificados através dos planos de ensino dos professores.

Orientado pelo método sugerido por Saviani (2007), sobre a análise documental, identifiquei as disciplinas que tratam da criança pequena e sua aprendizagem e focalizei suas ementas e bibliografias. Também foram alvo de análise os planos de ensino dos professores para essas disciplinas. Apesar de considerar a limitação das ementas, porque nem sempre elas são representativas dos interesses da classe trabalhadora. Da mesma forma, reconheço a precariedade do plano de ensino como indicador de uma prática concreta, já que nem sempre reflete o que ocorre em sala de aula. Considero, entretanto, que ele é indicador da intenção e da direção que o professor pretende imprimir ao trabalho docente.

As disciplinas que compõem o conjunto de conhecimentos voltados para a criança pequena e sua aprendizagem são: *Psicologia do Desenvolvimento*, *Fundamentos e Métodos da Educação Infantil* e *Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil*⁶³. Juntas, elas perfazem um total de 255 horas e estão distribuídas do segundo ao sexto período do curso.

Psicologia do Desenvolvimento é ministrada no segundo período do curso e apresenta a seguinte ementa: “Aspectos e fases do desenvolvimento humano. Psicologias do Desenvolvimento. Teorias Fundamentais: Psicanalítica, Piagetiana e Vygotskiniana” (CESI, 2004, p. 19). Analisando a bibliografia sugerida, percebe-se que ela não contempla o que é proposto no ementário da disciplina. Sobre a teoria

⁶³ Embora outras disciplinas apresentem conteúdos voltados para a criança pequena e sua aprendizagem, as disciplinas acima mencionadas, são apontadas no projeto do curso como aquelas destinadas à formação para a educação infantil.

de Piaget, aparece uma obra sua compartilhada com outro autor e outra referente à sua teoria. Sobre a Escola de Vigotski, aparece a obra *A formação social da mente e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Verifica-se então que não apresenta nenhuma obra referente à Psicanálise. Constatei que Emília Ferreiro é a autora predominante na disciplina, cujas obras sugeridas demonstram como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de compreender a base do sistema alfabético, essa visão, portanto é uma visão voltada para a alfabetização e escolarização.

O plano de ensino desenvolvido pela professora seguiu a ementa e a bibliografia sugeridas no projeto. Isso permite o entendimento de que não houve um estudo no sentido de analisar se, de fato, a bibliografia contemplaria a ementa sugerida. De acordo com o plano, a disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas e pesquisa, porém não explica como será desenvolvida a pesquisa. Como forma de avaliação a professora recomenda a elaboração de um artigo científico. Entendo que esta forma de avaliação está coerente com o método desenvolvido, uma vez que a pesquisa exige a sistematização de como o indivíduo percebeu o objeto pesquisado.

A disciplina Métodos da Educação Infantil, que aparece no quinto período do curso, pelo título, sugere um aprofundamento teórico sobre educação infantil e sobre os métodos de ensino nessa etapa da educação. No entanto, sua ementa contempla outros propósitos:

Análise do processo de alfabetização no contexto sócio-político econômico da educação brasileira. Métodos, técnicas e recursos da Educação Infantil. *Elaboração* de planos de ensino. *Estudos* dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil (CESI, 2004, p. 24. Grifos meus).

Embora a disciplina seja de natureza teórica, a ementa acima sugere atividades práticas. Recomenda *analisar* (processos), *elaborar* (planos) e *estudar* (PCNs), revelando, assim, uma concepção de educação baseada no modelo escolar. A bibliografia é coerente com o modelo adotado, embora apareça uma obra de Vigotski (A formação social da mente), as demais tratam, basicamente, da alfabetização. Inclusive, entre os autores mais privilegiados encontra-se Emília, também, Ferreiro.

Analisando o plano de ensino da professora, percebe-se que ela não implantou nenhuma modificação, preferindo seguir a ementa, porém mudou completamente a bibliografia. O que chama atenção nesse plano é certa incoerência entre seus elementos constitutivos, em particular entre o conteúdo programático e a bibliografia. Enquanto o conteúdo está voltado para a alfabetização, a bibliografia está apontando para a educação infantil, com exceção de uma obra⁶⁴. Percebe-se que não houve atenção por parte da professora em relação a estes aspectos. Não quero, aqui, afirmar que o plano de ensino seja o único indicador de uma prática concreta, já porque nem sempre ele reflete o que realmente acontece em sala de aula, contudo não se pode negar que ele sinaliza para a intenção e a direção que o professor deseja imprimir ao seu trabalho. Assim, o plano é a expressão de um ato pensado. Como afirma Marx (1988) a diferença entre a atividade do homem e a do animal, é que a atividade do homem figura em sua mente antes de se tornar realidade. Nessa análise significa dizer que a etapa de planejamento é tão importante quanto a de execução da atividade, que de acordo com o conceito de atividade definido por Leontiev (2004), fica claro que atividade é diferente de ação. A atividade envolve o conhecimento do objetivo por parte do professor e as etapas de sua realização. Logo, é realizada para responder a um motivo, uma necessidade ou interesse do professor.

Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil aparece no sexto período do curso e tem carga horária de 135 horas. Tem como objetivo criar oportunidades para que os alunos tenham contato com as especificidades dos ambientes da educação infantil, creches e pré-escolas e apresenta a seguinte ementa:

O estágio como atividade integradora entre teoria-prática. Estudo dos parâmetros curriculares: Educação Infantil. Diagnóstico da realidade da Educação Infantil. Planejamento da atividade docente. Prática docente na Educação Infantil. Avaliação e relatório das atividades desenvolvidas (CESI, 204, p. 25).

Essa disciplina traz, também, o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, pelo fato de terem aparecido em outra disciplina, acabam tendo uma presença muito grande no curso, em detrimento de

⁶⁴ PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Artmed, 1999, Porto Alegre

outros conhecimentos. Chama atenção o fato de que, embora trate de um estágio em educação infantil, sua bibliografia não traz nenhuma obra relacionada à criança pequena e seu desenvolvimento. Outro elemento repetitivo é uma unidade destinada ao “*Diagnóstico da realidade da educação infantil*”. Segundo o plano da disciplina (Anexo IV), esse diagnóstico refere-se à realidade da escola onde o estágio é realizado. Em seu plano, a professora apenas reproduziu o que está posto no projeto do curso, dando a impressão que não tomou conhecimento que essa atividade já vinha sendo executada nas quatro etapas da Prática de Ensino. Essas práticas de ensino têm uma carga horária de 360 horas de atividades que não se caracterizam como estágio, pois são apenas para conhecer a realidade da escola onde serão realizados os estágios. Sobre o tempo destinado para essas atividades, entendo que é necessidade o professor conhecer a realidade da escola, mas tanta observação é desnecessária. Segundo Asbahr (2005, p. 68), o projeto da escola deve ser aperfeiçoado à medida que as necessidades forem surgindo. Conforme a autora, o projeto do curso torna atividade quando os professores “[...] passam a assumir uma a existência de uma necessidade comum, a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem”. E, de acordo com Moura (2000), para o projeto tornar-se atividade, o primeiro passo é discutir as necessidades que deverão ser atendidas pelos professores e quais os objetos poderão suprir essas necessidades.

Pela análise das ementas e bibliografias sugeridas no projeto e o exame dos planos de ensino podemos concluir que a educação infantil é tratada como ensino, trazendo para a área o mesmo conteúdo e forma de trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental. A escolarização por sua vez evidencia-se na proposta curricular do curso pela omissão de temas importantes para a educação infantil como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período. A não inclusão desses temas representa trilhar caminho inverso do que pesquisadores como Mello (2004, 2006a, 2006b); Cerisara (2002a, 2002b e 2007); Arce (2006 e 2009) e outros vêm propondo para a área, porque a partir da leitura dessas pesquisadoras, nota-se que privilegiar atividades, próprias da criança de zero a seis anos, nas creches e pré-escolas, significa garantir o direito que a criança tem de ser respeitada no seu modo de pensar, expressar e viver a infância.

Entendo que o conteúdo de ensino para a educação infantil deve ser formado pelo o que faça sentido para a criança, o que ela queira e precisa conhecer e só será enriquecedor para a criança, se ela conviver num espaço rico de objetos que ela possa manipulá-los. Da mesma forma, conviver com situações de leitura de histórias, brincadeiras de todos os tempos, contato com a natureza, passeios, pesquisas em diversas fontes. Isto é, em um espaço rico de objetivações onde a iniciativa dos adultos favoreça a intenção comunicativa das crianças, o que faz com que aprendam a perceber-se e levar em conta os diversos pontos de vista ao seu redor.

Conclui, então que a ementa das disciplinas e os planos de ensino dos professores revelam uma concepção de educação infantil baseada no modelo escolar, mais adequado para os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, torna-se necessário identificar como os professores percebem essa condição, o que será feito a seguir.

4.3 A formação para a educação infantil na concepção das professoras

Tendo analisado o espaço que a educação infantil ocupa no currículo do curso, neste item, o objetivo é analisar a educação infantil na concepção das professoras. Ou seja, o que elas planejam e ensinam e como entendem que os alunos aprendem. As professoras estão, aqui, identificadas pela letra P, maiúscula, seguida dos números arábicos de 1 a 6, conforme a ordem de realização das entrevistas. Para identificação das alunas usei a letra A maiúscula, seguida dos números arábicos de 1 a 4, seguindo a ordem em que foram entrevistadas. Porém, no decorrer da análise, os depoimentos não estarão dispostos na seqüência crescente e sim em conformidade com as respostas dadas.

A partir da compreensão que as professoras têm desses elementos, podemos inferir o sentido que elas atribuem as suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, indaguei sobre a formação inicial de cada uma, como percebem as políticas educacionais, qual a concepção de educação da criança pequena e sua atuação profissional no curso de pedagogia.

A trajetória percorrida pelas professoras para tornarem-se profissionais desenvolveu-se de modo bastante semelhante. Todas tiveram experiência com o magistério de anos iniciais do ensino fundamental antes do ingresso na educação superior e, com exceção de uma, todas ingressaram na profissão por opção, embora reconheçam que o magistério foi, para elas, o caminho considerado mais fácil de obter uma formação profissional:

Acho que já nasci com a vocação para ser professora [...] Mas o magistério, na época, era o curso mais acessível para a mulher. Aliás, era um curso preparado para as mulheres. A vocação contava, mas não era tão decisiva quanto a oportunidade (P1).

Inicialmente fiz o curso normal, morava no interior do Maranhão e lá, onde eu morava, só tinha essa opção, depois que conclui o normal [...] por questões de possibilidades, acabei optando pela pedagogia (P3).

Percebe-se pelo exposto que as professoras (P1 e P3) falam delas mesmas, mas generalizam para o contexto geral, para as demais mulheres. Deixam claro que as oportunidades que se apresentaram a elas foram mais decisivas do que as opções e escolhas pessoais. Outra característica percebida foi o fato de terem ingressado no magistério antes da, ou concomitante a, formação profissional:

No segundo ano do Curso Normal, a professora de Psicologia da Educação teve que se ausentar e me indicou para ser sua substituta nessa disciplina. [...] Aquele foi um momento muito importante em minha vida pessoal e profissional. Dediquei-me ao máximo para dar conta da responsabilidade que tinha assumido. Fui muito bem avaliada pela direção da escola e pelas alunas. A partir dessa experiência, não tive dúvidas que meu lugar era a sala de aula. Essa convicção [...] me ajudou muito, eu queria aprender sempre mais. Naquele momento não tive dúvidas, também, que a formação inicial nunca é completa, a gente tem que estar sempre estudando (P1).

Quando fiz o Curso Normal *já trabalhava como professora*. Além disso, aqui só tinha uma escola que oferecia outras opções de formação e mesmo assim era o técnico em contabilidade, administração e eu não pretendia seguir carreira em nenhuma dessas áreas [...] Tinha também a concorrência que era muito grande nesses cursos (P2).

Minha mãe era professora e acho que isso me influenciou bastante. Várias vezes a substituí em suas atividades, principalmente em aulas de reforço, corrigindo os cadernos dos alunos. Quando fui cursar o magistério, no ensino médio, *já tinha uma boa experiência como professora* (P5).

Foi uma coisa curiosa. Quando vim para imperatriz, não encontrei emprego imediatamente. Para sobreviver montei uma escola de reforço [...] A partir daí fui me envolvendo, a escola foi crescendo... Quando entrei para o magistério já tinha muita clareza do que queria (P4).

Quanto a esse aspecto Sousa (1998) aponta que a atividade docente antes mesmo de concluir o curso Normal Pedagógico era uma prática muito comum na região Tocantina e era identificada mais com o ofício de babá do que com o de professora. Por um lado, o trabalho era exercido apenas com base naquilo que a *professora* trazia de sua experiência dos tempos de aluna. Por outro, os pais não estavam preocupados com a aprendizagem da criança e sim com quem deixá-la nos momentos de ausência, pelo trabalho, ou apenas para cuidar da criança.

Sobre essa relação entre educar e cuidar, uma das professoras, recorrendo a suas lembranças e sua história, relata que a relação entre a mulher e a professora é tão forte que ela tem dificuldade de separar a professora da mãe e da mulher, de tão próximos que estes papéis estão em sua vida:

Hoje eu não sei onde termina a mulher e começa a professora, a mãe. Ou vice-versa. No Rio Grande do Norte, nessa época, em Natal, tinha uma escola para formar dona de casa. Essa escola, hoje, é uma escola superior de economia doméstica. Então estudei lá... A gente aprendia bordar, costurar, fazer comida, preparar uma mesa, receber convidados em casa. Tratar bem ao marido. Cuidar dos filhos desde o nascimento, cortar o cordão umbilical... Era muito parecido com o cuidar, hoje, na educação infantil. Quando terminei o curso, fui convidada para lecionar a disciplina Nutrição, mas teria que ir para Recife fazer uma espécie de treinamento. Mas eu não quis, eu tinha ido para me preparar para casar. Voltei para minha casa. Quando cheguei fui convidada para ser diretora num grupo escolar. Nessa época, nesse lugar, só tinha duas pessoas com o curso ginásial. Eu era uma delas. Veja bem: meu ginásio dava direito a lecionar. O tempo passou... Me casei. Continuei trabalhando... Veio o curso normal. Foi uma alegria para toda a cidade. Fiz o curso normal. Fiz o curso porque a profissão exigia. Mas quero deixar bem claro que era isso que pretendia para minha vida. Lecionar. Foi o tempo que os filhos começaram a crescer e o marido teve a idéia de se instalar na Amazônia. Nesse tempo o comércio mais rentável era a madeira... [risos]. Compramos uma propriedade aqui em Imperatriz e ele instalou uma madeireira. No começo ganhamos muito dinheiro, mas eu queria trabalhar, *queria ser útil*. Foi o tempo que as meninas [suas filhas] terminaram o ensino médio e tiveram que ir para Goiânia e Belém. Aí resolvi estudar também. Foi aí que fiz pedagogia, mas não acreditava que poderia ser professora universitária. E qual o curso? Pedagogia. Era o único que o marido aceitava [Risos]. Então foi isso... Um pouco por vocação, um pouco pela cultura de obediência (P6).

Cabe questionar em que medida o magistério pode ser entendido como uma escolha profissional considerando suas preferências pessoais. Entre os cursos aos quais elas puderam ter acesso, talvez o magistério fosse realmente aquele que mais ia ao encontro de suas expectativas, muito embora isso não queira dizer que elas teriam feito a mesma escolha, caso houvesse outras possibilidades. Arroyo (2000), ao analisar a relação entre a escolha do magistério com as condições sócio-históricas e políticas, constata que a maioria dos professores que opta pelo magistério traz traços marcantes das condições sociais de onde se originam: “A condição de vida está presente nas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a que queremos, mas a possível” (ARROYO, 2000, p. 126). Nessa perspectiva, Bruschini e Amado (1988, p. 7) afirmam que, inicialmente, um dos argumentos para a escolha do magistério como atividade profissional feminina era o fato de essa atividade ser percebida pela mulher como “[...] uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho”. Outro elemento constatado, segundo as autoras citadas, foi o senso de realidade, levando a escolherem profissões que poderiam ser exercida apenas com meio turno de trabalho por saberem, de antemão, que não encontrariam apoio ou ajuda para as tarefas domésticas, tendo que trabalhar fora e cuidar da casa.

Nessa perspectiva, o trabalho docente, como trabalho não-material, como define Saviani (2008) é, em parte, determinado pelas relações e condições sócio-políticas e econômicas. Considerando que essas relações e condições não são harmônicas e estáveis, mas tensas, conflituosas, contraditórias, o que favorece as possibilidades de outras formas de organização que não a imposta pelo capital, em virtude disso tornou-se importante analisar como as professoras percebem as implicações das atuais políticas educacionais na formação para a educação infantil e como agem perante as determinações dessas políticas.

Indagadas sobre como percebem as políticas educacionais e seus desdobramentos para a educação infantil, as professoras demonstraram dois posicionamentos distintos. Duas delas demonstraram interesse pelo que vem ocorrendo no cenário nacional, reconhecendo que as leis, as diretrizes e demais documentos normativos da educação contém decisões de natureza política, incorporando interesses de grupos, o que implica na qualidade da educação

ofertada à classe trabalhadora. Uma das professoras relatou que quando entrou para a universidade, na década de 1970, mesmo sob forte repressão e patrulhamento ideológico por parte do governo, os estudantes sentiam necessidades de discutir os problemas advindos da conjuntura política e econômica imposta pelo regime político daquela época. Essa professora demonstra orgulho de sua militância política e enfatiza sua participação nos movimentos pela democratização da escola pública e da sociedade ocorridos na década de 1980:

Era o período da ditadura militar, mas a gente tinha necessidade de entender o que estava acontecendo no país e, de alguma forma, lutar contra as formas desumanas daquele regime [...] Foi desse período que adquiri o hábito de querer entender as leis e a organização do ensino e o efeito dessas leis na organização da escola e da educação. [...] Na década de 80 começaram as Conferências Brasileiras de Educação, participei de todas elas, exceto a de Niterói em 1984. [...] Nas discussões sobre a Constituição de 1988, não tive uma grande participação, mas acompanhei de perto as discussões. Já nas discussões que antecederam a atual LDB, Lei 9394, estive muito atenta. [...] vivi as expectativas das diretrizes curriculares para o ensino profissional e tecnológico. Tive que acompanhar a implantação dessas políticas no interior da escola. Para isso, tinha que estar entendendo essas leis, seus condicionantes e suas intenções. Temos que ficar atentos, não é só pegar a lei e aplicar. É interpretar de que forma sua aplicação contribui com a formação humana da classe trabalhadora (P1).

Aqui fica claro que, para ela, as políticas educacionais, assim como a escola e a educação não são neutras e nem estáticas, podendo ser interpretada não apenas sob a ótica do capital. Nesse mesmo sentido, outra professora afirmou que:

Um dos maiores equívocos por parte do professor é imaginar que o que está posto nas leis não pode ser pensado de outra forma. A ação do professor deve ser pautada pelos objetivos e pelos significados sociais da atividade pedagógica e não se restringindo ao cumprimento de uma atitude legal. Mas isso o professor não fará de forma isolada, mas, conjuntamente com os demais a quem a situação afeta (P2).

A professora demonstra interpretar as políticas educacionais e as normas legais para o ordenamento político da educação, mediante uma avaliação crítica do ponto de vista social, político e ético.

Quanto as demais professoras, elas demonstraram maior interesse pela parte legal e de organização da educação e do ensino.

[...] a minha preocupação maior foi com o entendimento delas [políticas educacionais] e não de sua trajetória e conteúdo. Não tive interesse em desenvolver uma análise mais profunda dessas políticas. Reconheço que é incoerente, negligente, de minha parte, pelo fato de ser militante nas políticas sindicais (P6).

[...] meu interesse pela política educacional é apenas para entender a organização da educação e do ensino (P3).

Só passei a me preocupar com essas questões quando ingressei no magistério superior e mais por uma questão de compreensão do ensino [...] Aqui a liberdade do professor é maior, mas a exigência é, também, maior (P5).

Percebe-se, nesses depoimentos, uma visão que não permite ir além do que está posto nas linhas, limitando-se ao imediatismo da aparência. Ou seja, o entendimento da organização da educação, sem alcançar as intenções, a maioria implícita, dessas políticas, numa forma limitada de pensar. Não se verifica, nas falas, uma preocupação com os aspectos históricos e políticos que determinam essa organização, como se as atividades no interior das instituições de ensino dependessem apenas da forma como os níveis e modalidades de ensino estão estruturados, como revela o depoimento a seguir:

Desde cedo percebi a importância da legislação educacional na organização da escola. É um ponto muito importante numa avaliação por parte dos órgãos de inspeção. Se você não entende a legislação corre o risco de ser incoerente em tuas afirmações perante uma avaliação externa, por exemplo, (P4).

Nessa declaração percebe-se uma supervalorização dos aspectos organizacionais da educação e preocupação em relação aos órgãos de avaliação externos à escola. Constatase que há uma preocupação em atender as relações formais, mas, sem uma contextualização histórica.

Para uma das professoras, as instituições de ensino continuam como veículos de legitimação da formação humana imposta pelo capital. Ela afirma que o capital, para se reproduzir, defende uma escola que forme trabalhadores seguindo os novos padrões de exploração, nos quais o mais importante é a capacidade de

adaptação às mudanças no sistema produtivo. Para tanto, usa a escola e os professores, segundo ela:

Por *modismo* e *comodismo* muitos professores aderem a tudo quanto é teoria de aprendizagem e pedagogia que aparecem, sem uma leitura apurada [atenta] dessas teorias. Muitas delas desprezam ou colocam em segundo plano os conteúdos de ensino. Posso parecer conteudista, mas entendo que uma das formas mais sutis de exclusão social pela escola é trocar o conhecimento científico, adquirido pela mediação do professor e pelo *esforço* e *dedicação* do aluno, pelo conhecimento espontâneo, adquirido através de dinâmicas, gincanas e outras formas de entretenimentos. A educação escolar, especialmente a universitária [...] é qualitativamente diferente das formas espontâneas, por ter como finalidade a apropriação dos instrumentos culturais que permitem ao aluno *elaboração* do entendimento da realidade social e promoção do seu desenvolvimento individual (P1).

A professora anuncia a preocupação em realizar um trabalho que supere o espontaneísmo que pontua uma formação pragmática e aligeirada, aliada ao discurso das competências necessárias à atuação desse profissional. Por isso grifei as palavras *modismo*, *comodismo*, *esforço*, *dedicação* por parecerem conceitos-chaves para a professora. Para esse entendimento Rössler (2006, p. 8) afirma que qualquer modismo é “[...] sempre e necessariamente, um fenômeno de alienação”. Porém, na educação esse processo não acontece de maneira clara, que possibilite a identificação de imediato por parte dos professores, manifesta-se, como afirma Martins (2007), por um complexo mecanismo ideológico, cultural, econômico e psicológico. Na sociedade capitalista a escola acaba disseminando a visão de mundo da burguesia. Essa classe por sua vez cria uma relação pedagógica que visa manter a hegemonia dos grupos de poder através de vários mecanismos. Dentre eles, dois são preponderantes: a vinculação dos intelectuais aos seus interesses (GRAMSCI, 1989) e o aparato legal da educação definido pelas políticas educacionais. Contudo, esses mecanismos não são perceptíveis em uma primeira análise como alerta Martins (2007, p. 89): “Nesse sentido, o mesmo processo que cria as possibilidades para a humanização, cria também as possibilidades para a alienação, que representa um distanciamento, um hiato entre o enriquecimento do gênero e a vida concreta dos indivíduos”. Essa contradição se encarrega, também, de criar os mecanismos que fazem com que os indivíduos imaginem que são eles mesmos que decidem por um determinado posicionamento e acabam, sob a própria

alienação, não percebendo que a decisão não foi feita por eles. Mas, toma-a como deles.

Quando a professora afirma que a escola promove a exclusão social ao trocar o conhecimento científico pelo espontâneo, ela está afirmando que essa forma de trabalho é alienada. Com efeito, Heller (2004, p. 37) afirma que “[...] alienação é sempre *alienação em face de alguma coisa* e, mais precisamente, *em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade*” (Grifo da autora). Para a estudiosa quanto maior for à alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. Na sociedade capitalista, como aponta Leontiev (1981), existe uma ruptura entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho. Martins (2001, p. 155) defende que essa ruptura traduz-se “[...] psicologicamente na unidade da consciência, unidade essa que exige compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles”. Conclui-se, portanto, que as atuais políticas educacionais, ao sugerirem teorias que defendem a formação humana baseada em conhecimentos espontâneos, ajudam a esconder as contradições do capitalismo contemporâneo que induzem os problemas sociais a uma questão individual.

Por lei, a educação infantil é um nível de ensino e isso traz importantes implicações, tanto para o professor formador, quanto para o que irá atuar nesse nível de escolarização. Foi, portanto, considerando essa questão que procurei investigar a percepção das professoras sobre a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica:

Embora a atual LDB tenha contemplado mais os interesses do capital [...] Isso foi uma conquista legal, sem dúvida. A partir dela, fica mais fácil romper com a segregação do trabalho em creches e pré-escolas. Mas não significa que a situação esteja resolvida. Como é recente a inclusão dessa área como nível de ensino, meu receio é que seja vista apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental e não receba a devida atenção, com atividades próprias de educação infantil e não descambe para atividades de escolarização ou espontaneísmo (P1).

Entendo que esse passo, esse avanço legal, foi apenas uma etapa da conquista. Agora é lutar pela formação do professor e a adequação das escolas e creches. (P2).

A meu ver, essa foi a grande conquista decorrente da atual LDB e da Constituição Federal. No bojo desse conjunto de leis fica mais fácil brigar, lutar por uma educação de qualidade para a criança [pequena]. Essa educação exige dois elementos fundamentais: a formação do professor e o ambiente adequado para a educação infantil. Seja a creche ou a pré-escola (P4).

Pelos depoimentos acima, as professoras reconhecem as conquistas advindas da Lei 9394/96, porém entendem que os aspectos legais, por si só, não garantem a promoção do desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos. Demonstram preocupações com a especificidade da educação infantil, temendo que esta se torne apenas uma preparação para o ensino fundamental, com atividades próprias desse nível (P1) e também com a formação dos professores e os locais para a educação infantil (P2 e P4). Essa preocupação tem fundamento porque toda criança é capaz de aprender, mas não em qualquer condição. Mello (2004, p. 146) afirma que cada idade da criança “[...] se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos”. Em cada uma dessas idades existe uma atividade – a atividade principal - com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende e se desenvolve. E, conforme Facci (2006, p. 15):

Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizada pelos adultos com esses objetos. [...] A criança opera com os objetos que são criados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

Entretanto, não basta que o professor conheça a atividade principal da criança se não houver condições adequadas para o desenvolvimento dessa atividade. A organização do espaço para a educação infantil é uma ação de referência para criação de significados para a criança, determinando, em parte, o modo como ela sente, pensa e se comporta. De acordo com Singulani e Mello (2008) o espaço para a educação infantil deve ser um local onde as crianças possam vivenciar experiências diversificadas, se relacionar com objetos e pessoas ali presentes e deixar registrada sua história na instituição.

Deste modo, o espaço bem planejado e organizado de forma intencional pelo professor, levando em consideração as necessidades, interesses e capacidades da criança, pode ser um *segundo educador* e pode ter um papel fundamental em sua aprendizagem e desenvolvimento (SINGULANI e MELLO, 2008, p.1. Grifo meu).

Nesse sentido, o agir com sucesso depende do contexto e também das condições de realização da atividade. “Para a Psicologia Soviética, é conhecida a influência das condições e do contexto na atividade de aprendizagem, como espaço de criação de significados e desenvolvimento da personalidade do aluno” (NÚÑEZ, 2009, p. 86). Portanto, quando a criança é impossibilitada de exercer a atividade principal correspondente a sua idade – manusear objetos, estabelecer relações sociais, movimentar-se etc. - em função de um ambiente inadequado, seu desenvolvimento ficará comprometido, porque ela não terá condições de reproduzir, com objetos, o uso social para o qual eles foram criados.

Como já afirmado, o Curso de Pedagogia do CESI forma o professor para atuação na educação infantil. Para isso, conta com um elenco de disciplinas voltadas para criança pequena e sua aprendizagem. Essas disciplinas constituem-se como meios – não os únicos – para desenvolvimento das atividades de formação. Em função disso, procurei identificar como as professoras percebem essas disciplinas no currículo do curso. Principalmente se elas são suficientes para o alcance dos objetivos propostos em relação à formação para a educação infantil. As professoras responderam o seguinte:

Embora o curso, no seu projeto, não defina uma visão de criança e nem um perfil do professor para a educação infantil, tem um elenco de disciplinas voltadas para a educação infantil. Além dessas disciplinas, as demais tratam do ser humano em geral, o que contempla a criança pequena. No entanto, reconheço que as atividades, mesmo as voltadas para a formação para a educação infantil, estão voltadas para o ensino fundamental (P1).

Ao reconhecer que o projeto não tem uma visão definida de criança e nem um perfil definido de professor para a educação infantil, fica implícita uma visão universal de criança. Assim, se a lógica pela qual o curso está estruturado não alcança a lógica de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, haverá um descompasso entre a formação ofertada e o que se espera do professor para a

educação infantil. E não adianta antecipar a escolaridade porque, como reconhece Vigotski (1993, p. 236. Tradução minha), o desenvolvimento da criança “[...] não se subordina ao programa escolar, tem sua lógica interna”⁶⁵. A importância de se levar em conta o desenvolvimento, próprio de cada fase de sua vida, reforça a necessidade de uma formação que entenda a educação como um processo de humanização da criança, pela apropriação da cultura, a partir das mediações feitas pelo professor. Embora reconhecendo que essa possibilidade depende de outros fatores, a formação do professor é, sem dúvida, preponderante nas condições de mediação.

Na avaliação de duas professoras, os componentes curriculares próprios à formação para a educação infantil, não priorizam a criança pequena e apontam dois fatores que contribuem para que isso aconteça: a falta de estudos sobre a criança e sua aprendizagem e também a abrangência do curso:

O curso apenas acrescentou a formação para a educação infantil. Mas não desenvolveu um estudo sobre a criança, sobre sua aprendizagem e sobre o seu desenvolvimento. Por ser uma área nova⁶⁶, teria que ser mais estudada, aprofundada. Formar um grupo de estudo sobre criança. Além disso, o curso tem uma abrangência muito grande. Que ver só? Forma para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas e ainda gestão escolar. Parece ter tido uma preocupação maior com a quantidade. [...] Acaba não dando conta, priorizando uma ou outra. E, certamente, essa prioridade não será dispensada à educação infantil [...] Porque é a habilitação onde a mais rejeição por parte do aluno, principalmente os do sexo masculino (P3).

Acho que sim, mas ainda temos muito que avançar. Inclusive avançar no sentido de entender a infância, sua educação. Acredito que para isso o curso teria que optar apenas pela docência, para poder aprofundar os conhecimentos sobre a infância. A inclusão da educação infantil agora que está começando a despertar interesse aqui na região [...] muitos acreditam que ao se preparar para níveis mais avançados, automaticamente estão se preparando para a educação infantil (P2).

As professoras (P3 e P2) evidenciam que os conhecimentos sobre a criança, seu desenvolvimento e sua aprendizagem precisam ser apropriados pelos alunos, para tal esses conhecimentos devem estar garantidos no currículo do curso. Além disso, uma professora menciona a necessidade de um trabalho em conjunto entre os professores das outras habilitações e a professora que trabalha

⁶⁵ El desarrollo no se subordina al programa escolar, tiene su lógica interna.

⁶⁶ A professora refere-se como área nova a inclusão da formação para a educação infantil.

com as disciplinas voltadas para a educação infantil, denunciando que existe um distanciamento entre elas:

O curso tem componentes curriculares voltados para a educação infantil. Mas precisamos rever o tipo de conhecimento que é trabalhado nesses componentes. Eles permitem aos futuros professores entender as relações entre a aprendizagem e desenvolvimento? Isso está muito vago no projeto do curso e nós ainda não conseguimos dialogar com a professora que trabalha com essas disciplinas (P4).

Além de reclamar da falta de integração entre os professores e suas disciplinas, a professora questiona se os conhecimentos sobre a criança, postos no projeto do curso, estabelecem a relação entre educação e desenvolvimento.

Com base nos objetivos desse estudo, uma das questões mais importantes nesta pesquisa é identificar a concepção educação da criança pequena, segundo as professoras. Pelas respostas obtidas, apesar de alguns pontos em comum, elas diferem bastante em suas concepções, conforme podemos perceber nos trechos descritos a seguir:

Como já disse, não sou autoridade para falar dessa questão. Para mim, é colocá-la em condições de desenvolver ao máximo suas capacidades. Não de forma espontânea, mas mediar os conhecimentos, a fim de favorecer [...] sua *humanização* por meio das atividades próprias da idade pré-escolar (P1).

Na nossa última reunião a gente falou que está na hora de pensarmos sobre o que é educar a criança pequena. [...] acredito que é colocá-la em condições de *explorar o mundo*, de ajudar na sua socialização a partir de suas interações com o meio. É uma *mediação* feita pelo professor (P2).

Educar a criança pequena é simples e complexo ao mesmo tempo. É colocá-la em condições de explorar o mundo. A educação infantil é a etapa que antecede o ensino fundamental. Assim sendo, *não pode pautar-se nos conteúdos desse ensino*, mas prepará-la para ele (P4).

Nesses relatos, as professoras mencionam categorias como *humanização*, *mediação* e pressupõe a rejeição da *antecipação* da escolarização na educação infantil. Dois elementos aparecem, em comum, aproximando a concepção de educação infantil definida pelas professoras: o primeiro é que elas não colocam em um plano secundário os processos de apropriação dos conhecimentos. O segundo é que não advogam a antecipação da escolarização. Esses

posicionamentos contêm elementos que se aproximam da teoria Histórico-Cultural no que se refere à criança pequena e sua educação, porque para Vigotski (1996), o bom ensino é o que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre a criança e o professor e de forma contextualizada, pois “[...] o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas e a personalidade que a criança vai adquirindo; é a fonte de desenvolvimento social da criança que se realiza no processo da interação real das formas ‘ideais’ e efetivas⁶⁷” (VIGOTSKI, 1996, p. 270. Tradução minha). No mesmo sentido, Leontiev (2004) e Luria (1991) afirmam que está fora de cogitação que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para formar um pensamento lógico, abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Isso exige uma formação cujos professores assumam-se como mediadores “[...] entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade” (MELLO e BASSO, 2002, p. 295). Com base nas autoras, os professores precisam ser mediadores porque as aprendizagens mediadas são, qualitativamente, superiores as desenvolvidas de forma direta. Mello (2004) adverte que no processo colaborativo o professor não deve fazer as atividades pela e nem para a criança, e sim com ela, atuando como parceiro mais experiente, mediando suas atividades.

As demais professoras diferiram-se bastantes em suas concepções. Uma delas demonstrou que sua visão de educação infantil tem como referência o espontaneísmo e a prática da maternagem, ao demonstrar uma preocupação em agradar os pais e desconsiderar a importância do conhecimento na formação do professor:

Acho que é dar amor. Sei que essa não é a resposta que você espera de mim [...] Não existe uma única teoria. Na prática, o que vale mesmo é a intuição. Agora, o professor tem que saber que *a aprendizagem depende do desenvolvimento, da fase em que se encontra a criança* (P3).

Embora a professora demonstre um posicionamento espontâneo, define-se como construtivista. Em sua concepção, a aprendizagem não é entendida como

⁶⁷ Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades especificamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas “ideales” y efectivas.

fonte de desenvolvimento e, conseqüentemente, de humanização, visto que a aprendizagem depende da idade em que a criança se encontra.

Sobre o construtivismo, é importante esclarecer que Piaget, ao estudar o desenvolvimento da criança, entendeu que suas estruturas mentais apareciam na medida em que ela buscava respostas novas para se equilibrar, diante de situações que exigiam novos comportamentos. Essas constatações o levaram a entender que os esquemas mentais são formados a partir de situações que requerem uma nova resposta interna e externa, propiciando o desenvolvimento psíquico, que se caracteriza como um processo contínuo, de equilíbrio: “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1973, p. 11). Na perspectiva de Piaget, o surgimento de novas estruturas mentais caracteriza um determinado estágio do desenvolvimento da criança que se completa quando ela adquire as estruturas formais de pensamento que lhe permitem entender teorias complexas a partir do processo de abstração. Nesse sentido, a organização da aprendizagem se dará subordinada ao desenvolvimento mental da criança e não para sua promoção.

Outra concepção de educação infantil percebida foi a auto-educação, aproximando-se dos princípios e idéias defendidas pela educadora italiana Maria Montessori:

Não sou da área de educação infantil, mas entendo que a base da educação infantil é o cuidado. Sendo cuidada, a criança se auto-educa, desenvolve naturalmente suas potencialidades. Basta a organização de um ambiente adequado e motivador que possibilite à criança educar seus sentidos através da escuta, da percepção e discriminação das coisas (P5).

De acordo com as idéias de Montessori, a criança precisa se desenvolver, sem a intervenção brusca do adulto. Sua pedagogia, segundo Araújo e Araújo (2007), consiste em favorecer o desabrochar das potencialidades da criança, por meio da criação de um ambiente adequado, fruto da constante e atenciosa observação do professor. Contrário a esse posicionamento Leontiev (2006a, p. 60) defende que a participação da professora no processo de mediação na educação infantil vai além da ação cuidadora, embora essa não seja dispensada:

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas *recorrem à sua mediação* em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as *relações com a professora* fazem parte do pequeno e íntimo círculo de contatos da criança (Grifos meus).

A aprendizagem, para Leontiev, é sempre um processo colaborativo e, no período que corresponde à infância, a criança cria vínculo afetivo com a professora e a ela recorre quando necessita. Se a criança não se sentir segura não recorrerá à professora nos momentos em que necessita de ajuda.

Moura (2001) enfatiza que o projeto pedagógico de um curso coordena as ações educativas a partir da definição dos objetivos educacionais. Ele contém elementos que orientam a formação humana a partir da definição de metas, ações e critérios que permitirão avaliar o desenvolvimento da atividade educativa desenvolvida. Em contrapartida, para o autor, o elemento definidor do projeto é a concepção de homem e formação humana, expressos pelas teorias de aprendizagem nele contidas. Com base nessa visão e ciente da importância de o professor conhecer a proposta do curso no qual atua como educador, indaguei as professoras se conheciam a proposta do curso de pedagogia. Apenas uma professora (P1) afirmou conhecer o projeto e sua concepção teórica de educação. As demais afirmaram que conhecem, mas, não na profundidade necessária ao alcance de sua essência - a concepção de formação humana nele definida.

Conheço sim, participei da reelaboração de sua proposta. A concepção teórica adotada no projeto é visivelmente a teoria do *aprender a aprender* e do *professor reflexivo*. Oponho-me a essas concepções, mas, a maioria entendeu que era o melhor para o curso naquele momento. Inclusive fui convidada [gesto entre aspas] a me retirar das discussões (P1).

Conheço, mas preciso fazer uma leitura mais atenta. Outro dia a professora [...] fez uma avaliação [crítica] muito séria dos fundamentos do projeto. [...] Então preciso entender qual a visão teórica de educação que o projeto recomenda (P2).

Confesso a você que não conheço o projeto como deveria. Participei de sua elaboração, mas ainda tenho muito que aprender. Pelo que li e acompanhei pelas discussões, o projeto está baseado na educação reflexiva e nos quatro pilares da educação (P6).

Nunca parei para fazer um estudo minucioso do projeto. Conheço apenas parte do ementário e da bibliografia. Minha participação foi no sentido de dar sugestões. Mas tenho certeza que não foi suficiente [para conhecer a proposta do curso]. (P4)⁶⁸.

Conheço em parte, mais a parte de ementários e bibliografia. Entendo que o projeto é a proposta do curso, mas não é só ele que define a concepção do curso (P5).

Quando entrei aqui o projeto já estava pronto, contribui com a segunda versão, mas minha participação foi pequena (P3).

O fato de não conhecerem o projeto com a profundidade necessária, pode contribuir para que as professoras reproduzam, em suas atividades, as concepções pedagógicas nele definidas sem se darem conta das intenções dessas concepções. Na interpretação de Basso (1994), essa forma de agir caracteriza a ausência de consciência crítica, conduzindo o processo formativo de forma espontânea.

Como falei na introdução deste trabalho, junto às conquistas legais no campo da educação infantil, as políticas educacionais impuseram algumas concepções teóricas. Dentre elas, a teoria do *aprender a aprender* e do *professor reflexivo* são perceptíveis no Curso de Pedagogia do CESI. Como as entrevistas foram realizadas após a análise do projeto do referido curso, entendi que seria importante identificar o posicionamento das professoras em relação às concepções de educação postas no projeto do curso. As respostas, aqui também, divergiram. Lembrando que uma professora não quis responder a essa pergunta.

Essas teorias ajudam o capitalismo na afirmação de que a escola pública não dá conta de educar o homem de hoje e se manifestam com muita sutileza. Essa sutileza se manifesta, preferencialmente, nas idéias teóricas de flexibilidade do ensino, de construção de competências. Mas reconheço que muitas vezes temos que ter flexibilidade: é com horário, é com tarefas... (P3).

A professora faz uma crítica ao apontar essas teorias como instrumentos de manipulação e reprodução do capital. Fala da sutileza dessa manipulação, mas demonstra ter sido, também, *seduzida*. A flexibilidade, assim entendida, é usada

⁶⁸ É importante observar que essa professora, em outro momento de sua entrevista, faz afirmações que demonstram uma leitura mais atenta do projeto.

para orientar-se na realidade imposta, para adaptar-se nela e não para promover formas de apropriação do conhecimento.

Nos depoimentos abaixo, uma professora (P5) posiciona-se a favor de tais teorias. Outra (P6) parece discordar, mas sua análise consiste na congruência dos posicionamentos teóricos com os fins de ações práticas dos alunos, em que aqueles resultem úteis e proveitosos.

O que entendo é que essas teorias propõem uma concepção de ensino baseada na prática docente. Concordo com essas teorias porque descobri que os alunos gostam mais de atividades práticas do que teóricas. Como eu transito nesse meio escolar⁶⁹, então, eu procuro passar prá eles essas informações. O que eles devem fazer e como devem fazer. Então vejo que rende mais, eles aprendem com mais satisfação. Mas não discordo da formação teórica (P5).

Conheci essas teorias quando fizemos o mestrado. Os professores se dividiram entre críticas e possibilidades [aceitação]. Aí entendemos que tinha pontos positivos, pontos negativos. Hoje entendo assim, isso está tão arraigado no aluno, ele não quer mais estudar, não quer mais ler um livro. Se a gente não adota essas teorias eles acham que a gente é tradicional e pode até abandonar os estudos (P6).

Das passagens acima, é possível destacar o caráter pragmático da percepção das professoras, uma vez que o que é priorizado não é a apropriação, e sim o método a fim de que se alcance a satisfação por parte dos alunos. Essa é uma das premissas fundamentais do pragmatismo: um conhecimento é considerado verdadeiro na medida em que permite retirar tão somente conseqüências práticas, aplicáveis e proveitosas. As visões acima, intencionais ou não, encontram respaldo no pragmatismo de Dewey (1976, p. 44) que em sua percepção defende que: “Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro”. Assim, ao ensinar os conhecimentos científicos, o professor estaria desconsiderando as necessidades atuais dos alunos, em nome de uma preparação para o futuro. Essa visão não estabelece relação entre a aprendizagem de conteúdo escolar e o desenvolvimento do psiquismo dos alunos, já que esta preparação deveria ser feita por meio da

⁶⁹ O meio a que a professora refere-se é o sistema estadual de ensino onde ela exerce um cargo como coordenadora.

experiência, em situações do dia-a-dia. Isto é, adequá-lo ao que interessa ao aluno de forma imediata.

Ao contrário do exposto acima, quando se parte do pressuposto de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é natural e espontaneamente, mas, através do processo de apropriação das objetivações humanas, bem como na produção de novas objetivações, impõe ao professor a necessidade de rejeitar as teorias da aprendizagem que pregam a mínima apropriação dos conhecimentos científicos. É o que se percebe nos depoimentos abaixo:

Entendo que é uma forma de banalizar a apropriação dos conhecimentos. Entendo que é uma forma de minimizar a aprendizagem do aluno. O desenvolvimento humano não se dá fora da apropriação do conhecimento gerado e acumulado historicamente. Quando os quatro pilares da educação, proposto pelos organismos internacionais, foram discutidos, pouca gente percebeu as armadilhas contidas em sua proposta. Isso seduziu muita gente (P1).

Hoje vejo como uma proposta altamente identificada com os princípios do capital. À medida que a educação passou a ser um direito de todos e garantida pelo Estado, essas teorias foram, praticamente, impostas. É porque são boas? Certamente, não para a classe trabalhadora. Ai já dava para ter uma idéia do que elas representavam. Se fossem boas para o trabalhador os organismos financeiros internacionais não teriam tanto empenho. Hoje está muito claro que é uma forma de despolitização, de individualização, de desapropriação dos conhecimentos necessários à superação da alienação. É isso... Entendo que uma forma sutil, mas eficaz, de promover a alienação na escola. É comum ouvirmos professores afirmar que os conteúdos tiram a autonomia do aluno. Mas o aluno vai para a escola pra que? (P2).

Analisando a fala das professoras torna-se oportuno mencionar que Oliveira (1994, p. 109) defende que o acesso aos conteúdos escolares não significa uma ameaça ao desenvolvimento e autonomia intelectual do aluno, pois quando o indivíduo se apropria dos clássicos “[...] ao invés de isso significar uma perda de autonomia ou um conservadorismo, isso significa autonomia, independência de pensamento, pois recria as categorias estudadas dentro das perspectivas do contexto em que se insere”. Assim, a formação do professor não pode pautar-se nos conhecimentos espontâneos do cotidiano, porque a vida cotidiana, segundo Mello (2000a) e Heller (2004), é uma vida essencialmente alienada.

Nesse contexto, as professoras reconhecem que a educação dispensada à classe trabalhadora, com a mínima apropriação dos conhecimentos, acaba transformando-se num instrumento de manutenção do sistema, mantendo-a presa à lógica desumana do capital. Reconhecem que, na essência, não contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato, restringindo os indivíduos aos limites do pensamento cotidiano.

Sobre a teoria do professor reflexivo uma professora afirma que não se pode confundir reflexão como atributo humano, com reflexão como elemento teórico de formação profissional:

Reconheço que a reflexão é salutar e necessária, mas como capacidade humana e não como embasamento teórico de formação do professor. Sem um aprofundamento, torna-se vazia, sem consistência, porque se baseia no dia-a-dia [...]. A formação deve ir além dessas constatações cotidianas. O profissional fica vulnerável e acaba seguindo tendências e princípios que não conhece o verdadeiro significado deles (P1).

Segundo a professora essas teorias vêm com princípios pedagógicos que defendem uma formação baseada nos conhecimentos práticos e, principalmente, construção de conhecimentos através da reflexão da própria ação realizada pelo aluno.

Vale refletir que o capitalismo, em sua fase atual, procura cada vez mais forjar o homem fragmentado pelas constantes especializações do trabalho. Nesse modelo de produção, a educação é uma importante ferramenta ao formar sujeitos fragmentados e unilaterais para adaptarem-se ao atual modo de produção. Contrário a esse posicionamento, a educação na perspectiva histórico-cultural visa à formação do homem *omnilateral*, ou seja, o homem que conquista a totalidade de suas capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade no suprimento de suas necessidades materiais e espirituais. Para tanto, defende que a apropriação dos conhecimentos é possibilitadora dessa totalidade. Nesse sentido, assim se manifestaram as professoras:

Como venho afirmando desde o início dos nossos encontros, o papel fundamental da escola é garantir a todos um bom ensino. Ou seja, a apropriação dos conhecimentos que, uma vez apropriados por eles, sirvam a eles mesmos e não ao sistema econômico. Quando defino os objetivos a

serem alcançados já imagino outras possibilidades metodológicas além das que planejei. Ou seja, mudo de estratégia, se for preciso, mas não abro mão das apropriações e nem da participação ativa e envolvimento dos alunos (P1).

Acho que o papel da escola, hoje mais do que nunca, é a formação do aluno de forma global, contextualizada. Para isso a escola deve propiciar o aluno os conhecimentos, dos conteúdos, das aquisições da ciência mesmo. Procuro planejar junto aos demais professores do período e envolver os alunos em todas as atividades (P2).

Acredito que o papel da escola, hoje, é estabelecer uma relação entre a cultura espontânea, trazida dos contextos cotidiano dos alunos e promover uma ruptura através dos conhecimentos científicos. Isso exige um planejamento inicial e com o contato com os alunos e, junto com eles, vou traçando estratégias que possibilitem alcançar os objetivos traçados inicialmente (P6).

Quando as professoras (P1, P2 e P6) se remetem à atuação profissional, podemos evidenciar dois elementos: a valorização dos conhecimentos e a postura metodológica para o alcance dos objetivos. Elas deixam claro que é importante a participação ativa do aluno em sua aprendizagem. Esse caráter ativo, buscado pelas professoras, define a aprendizagem como um tipo específico de aprendizagem. Os conceitos científicos, segundo o princípio de caráter ativo, devem ser assimilados no processo próprio da atividade do aluno com esses conceitos. Segundo Núñez (2009), a atividade não acontece sem a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e as emoções.

As demais (P3, P4 e P5) apresentaram uma visão que pode ser definida como espontânea, sem levar em conta que toda atividade que se realiza no ensino, tem uma relação com o desenvolvimento do aluno. Observe-se portanto que essa atividade pode mudar não só em relação à etapa pela qual o aluno passa na vida como também sua própria individualidade. Isso justifica o estudo de cada aspecto do conteúdo, sob o ponto de vista da função que ele desempenha no desenvolvimento do aluno e não pela opção de não cuidar para que ele seja apropriado.

Cada turma é um universo diferente, que age diferente. Inicialmente sigo a ementa da disciplina e ministro minhas aulas. Aprendi [...] que se o aluno quiser, ele aprende e não quer... O mercado é que vai exigir dele, é quem vai regulá-lo (P3).

Acredito que o professor deve ser versátil e entender que o mundo mudou e que se a escola não preparar o aluno. Não vai adiantar nada sua passagem por ela [...] Acredito que ensinar ele a aprender, porque se ele aprender a aprender, conseguirá construir conhecimentos e responder as exigências postas pela sociedade (P4).

Hoje tá todo mundo confuso. Um dia vem um coordenador e diz: ensina isso, ensina aquilo. Outro dia vem outro e diz que o aluno tem que construir sua própria aprendizagem, que a transmissão de conteúdos é uma imposição (P5).

Percebe-se, pelos depoimentos acima, que a concepção de educação caracteriza-se pela ausência de criticidade. Considerando o significado social da atividade pedagógica do professor criar condições para que os alunos engajem-se, de forma ativa, em atividades de aprendizagem, suas práticas caracterizam-se como alienantes.

Concluindo, podemos inferir que as ações em torno da formação para a educação infantil se desenvolvem bastante fragmentadas e isso se deve, em primeiro lugar, a falta de uma definição de criança e educação infantil no projeto do curso. Em segundo lugar a falta de preocupação para entender intenções das concepções educacionais postas no projeto do curso e a não percepção de uma formação para a educação infantil nitidamente voltada para a antecipação da escolaridade. Lembrando que a concepção de educação do professor repercute na formação do aluno, como veremos no item a seguir, sobre a formação para a educação infantil na percepção das alunas.

4.4 A formação para a educação infantil na percepção das alunas

O momento histórico que estamos vivendo nos instiga a conhecer quem são os profissionais que estão sendo formados pelo curso de Pedagogia do CESI que irão atuar na educação infantil considerando que para ser educador da criança pequena a formação universitária representa uma etapa importante na valorização desse profissional. Assim, após ter analisado como a educação infantil vem sendo concebida pela visão das professoras, o objetivo neste item, é descrever a percepção das alunas sobre a formação profissional para a educação infantil. Nesse

intuito , abordei temas relacionados ao motivo da escolha profissional, a atuação de seus professores no curso de pedagogia e como elas percebem suas próprias atuações como professoras. Uma das características marcantes do Curso de Pedagogia do CESI é a presença de alunos trabalhadores, a maioria na área da educação. Portanto, são alunos que convivem com a complexa tarefa de conciliar trabalho e estudo. As alunas, aqui selecionadas, são professoras na rede municipal de ensino de Imperatriz, com uma jornada de trabalho de vinte horas semanais. Dessa forma, o próprio trabalho exige essa formação.

Ao questioná-las sobre a escolha pelo magistério, as alunas demonstram que suas opções pelo mesmo resultaram de fatores relacionados a questões familiares, financeiras e sociais. Apenas uma delas afirmou ter ingressado no magistério por escolha, as demais se decidiram pela área educacional só após terem iniciado o curso, conforme explicam:

Venho de uma família de professores e desde cedo minha mãe manifestou o desejo que eu seguisse essa carreira [...] sempre me falava que no magistério a gente ganha pouco, mas não falta emprego. Mas só me decidi por essa carreira no final do ensino fundamental, quando substitui uma colega de minha mãe numa turma de primeira série. Mas desde cedo eu sabia que seria professora, só não sabia em que área (A1).

A aluna (A1) afirma ter feito uma escolha por opção pessoal, porém o quadro de referência apresentado a ela, pela mãe, foi o econômico relacionado a ofertas de mercado e não o de realização pessoal. Conforme Pimenta (2002), a profissão de professor, como as demais profissões, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades postas pela sociedade, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

As demais alunas pretendiam seguir outras carreiras, conforme relatam a seguir:

Na verdade eu queria cursar administração, mas na época a concorrência no vestibular era muito grande e achei que não teria chances, assim coloquei a pedagogia como segunda opção. [...] Mas hoje tenho convicção que fiz a opção certa. Inclusive não pretendo seguir carreira na administração escolar (A3).

Optei por pedagogia porque aqui não tem o curso de Psicologia, que era o que eu queria fazer. Pedagogia é o que mais se aproxima da psicologia. Mas hoje não mudaria para outro curso, mesmo o de psicologia, se tivesse a oportunidade (A2).

Estou cursando pedagogia porque não havia graduação em psicologia que era o eu queria. Para isso eu teria que ir pra outro lugar. Para Belém ou São Luís e isso era inviável pra mim. Com o tempo descobri que essa é minha opção (A4).

A decisão pelo curso de pedagogia foi influenciada pela dificuldade de acesso a cursos de maior prestígio e melhor remuneração. Constatando que essas alunas não tinham o magistério como opção inicial, mas declararam-se satisfeitas com a profissão, por isso procurei identificar como a docência adquiriu sentido para elas. Segundo afirmam, as preferências foram emergindo num processo em que estiveram presentes questões de natureza objetiva e subjetiva:

Foram tantas coisas... Primeiro, porque eu já trabalhava na área de educação e o curso ajudava nesse sentido, o que eu aprendia no curso aplicava no meu trabalho. [...] Teve também, o que contou muito foi o apoio que tive de duas professoras: a [...] Elas explicavam o que era um trabalho *normatizado*, como fazer uma síntese... Mesmo sem ser da matéria delas. A gente se sentia apoiada e acho que foi isso o que mais contribuiu (A3).

Aqui tudo era muito diferente do ensino médio. Mas o curso trazia muitas contribuições para minha prática como professora e eu precisava disso. As professoras [...] ajudavam muito... Tudo era difícil aqui, no curso, mas em compensação a gente aprendia. Os professores, não todos, se preocupavam com a gente. Então, quando vi estava envolvida (P4).

Não existiu assim, um único fator, não foi uma opção fácil, de uma noite pro dia. Foi na vivência toda. Lembro que até o terceiro período ainda não tinha essa certeza, essa convicção de ficar no curso. Teve muito a contribuição dos colegas do curso e de alguns professores (A2).

Percebe-se que a opção pelo magistério envolveu não só a experiência objetiva das alunas, como também, as formas de comunicações às quais elas estiveram expostas respondiam suas necessidades e expectativas. De acordo com Lukács (1979) o homem como ser social, cria mecanismos, estabelece mediações, escolhe, entre as opções postas, a que melhor condiz com o resultado esperado.

Nesse contexto, está contido um processo que o autor denomina *reflexo da realidade na consciência*, que é a síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito. Para Leontiev (2004) o conceito de sentido é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Assim sendo, o sentido da profissão se constituiu, para as alunas, no próprio processo, nas dinâmicas do ensinar e aprender envolvendo motivações que criaram identidades.

Quando indagadas porque escolheram o curso de Pedagogia do CESI, entre tantos outros, apenas uma aluna respondeu que foi, entre outros fatores, pela oferta de formação para a educação infantil:

O Curso funciona pela manhã, meu trabalho é no turno vespertino. Assim teria tempo a noite para ficar com meu filho. Mas a decisão que mais pesou foi o fato do curso oferecer a formação para a *educação infantil*, que é a área que mais me identifico no magistério (A1).

Nota-se que a aluna em questão deixa evidente, desde o início, sua opção pelo magistério e, neste, sua preferência pela educação infantil.

Apesar de para a maioria o curso não ter sido uma opção pessoal, todas afirmaram que o curso está correspondendo as suas expectativas em termos de formação teórica e prática, apesar das dificuldades iniciais.

Desde o início queria fazer esse curso, talvez por isso que correspondeu ao que eu esperava. Mas quando entrei aqui tive dificuldade demais. Foi um choque... Tudo era impessoal demais, diferente do mundo que eu era acostumada: eram avisos nos murais, na internet. A gente pedia uma informação e a pessoa apontava o aviso no mural ou dizia que estava no *site*. No primeiro semestre teve muitas desistências por dificuldades de aprendizagem, porque no ensino médio quando o aluno não atingia a média eles mudavam a nota [para a média aprovativa]. Aqui não, botava era o aluno para estudar mais [a aluna enfatiza o *estudar mais*]. Mas eu não tive muita dificuldade desse tipo. Acredito que foi pelo fato de minha casa ser um ambiente de leitura, poesia e música. Minha mãe professora, leitora de romances. Meu pai leitor compulsivo da literatura de cordel. De uma forma ou de outra, o conteúdo dessas leituras me influenciava. (A1).

Acho o curso excelente. Principalmente porque os professores explicam bem a matéria. Nem todos. Mas os professores aqui têm uma ótima didática. Por mais difícil que seja o assunto, a gente entende (A2).

Os conteúdos *eram* muito mais difíceis do que os do ensino médio. Principalmente no primeiro semestre. Os professores não explicavam o que queriam, cada aluno entendia de um jeito, não adiantava perguntar para o colega. Ele também tava sem saber, perdido. Do segundo [semestre] em diante, os professores já tinham essa preocupação com a gente, deixavam claro o que queriam e orientavam as atividades com mais clareza. Mas eram outros professores, muito mais interessados... Deixavam claro o que queriam (A3).

O curso é muito bom. Mas no começo tive muitas dificuldades, mas era porque eu praticamente não sabia ler nem escrever. Não entendia nada do que os professores explicavam. Os professores perceberam isso e passaram a ajudar em nossas dificuldades, explicavam o que eles queriam e como a gente devia agir (A4).

Observando os relatos acima percebemos que a primeira aluna (A1) aponta como uma das maiores dificuldades a questão da impessoalidade no ambiente universitário comparado à escola de ensino médio. Mas, afirma que não teve grandes dificuldades para aprender e acredita que, em parte, isso se deve ao ambiente familiar de sua casa, marcado por leitura, textos e leitores. As demais destacam as dificuldades de aprendizagem decorrentes, em suas palavras, de uma defasagem nos níveis anteriores de escolarização e apontaram a atuação dos professores como elemento que contribuiu para a superação dessas dificuldades.

Em vários momentos as alunas deixaram claro que a informação é tão importante quanto à explicação para o processo de apropriação. Para elas não era suficiente a boa explicação se o professor não deixasse claro o que pretendia com a disciplina e qual a sua importância para a formação do professor:

Tinha também os professores que *não explicava o que queriam com a disciplina, quais os objetivos e como fazer os trabalhos*. Quando esclareciam essas coisas ficava mais fácil. A gente sempre sabe que estudar não é fácil, entender a matéria não é fácil, mas quando o professor não explica a matéria e nem importância dela, tudo fica mais difícil. (A1).

No começo foi difícil. As matérias eram bem difíceis, os professores passavam muitos trabalhos normatizados... A gente nem sabia o que era isso. [...] Comecei a entender melhor quando alguns professores *explicaram pra nós os objetivos de suas disciplinas*, o que queria nas avaliações. A gente realizava a tarefa com mais vontade [envolvimento] porque tinha mais clareza dela (A2).

No começo do curso eu tinha dificuldade de acompanhar as aulas, principalmente a matemática. Eu não entendia porque tinha que estudar matemática em um curso de pedagogia. Mas quando o professor percebeu que eu tinha dificuldade. Eu só Não! Era todo mundo. Mas ninguém reclamava, tinha medo. Melhorou muito quando o professor [...] começou a

trabalhar conosco. A primeira coisa que ele fez foi *explicar os objetivos da aula dele* [da disciplina], a relação dela com as outras matérias e com nosso dia-a-dia. A utilidade mesmo da matemática (A4).

Nos relatos acima as alunas reafirmam a importância da orientação e explicação no processo de ensino. De acordo com Galperin (1988) a apropriação exige três momentos interdependentes: a *orientação*, a *execução* e o *controle*. A função da orientação corresponde ao conjunto de condições concretas e necessárias; a execução assegura as transformações do objeto da ação; o controle é utilizado para o confronto entre a proposta da atividade e os resultados. Com base nisso, portanto, entendo que as *informações* reclamadas pelas alunas fazem parte do conjunto de habilidades que o professor deve possuir para atuar como mediador. Vigotski (2004, p. 451), afirma que quando um professor “[...] explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura”. Assim, ser professor implica em dominar conhecimentos, instigar os alunos e a si mesmo a superar dificuldades. Além disso, há a necessidade de envolver os alunos a não aprenderem mecanicamente e sim em forma de atividade.

Por isso que para ajudar nessa análise recorri à teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (2004 e 1981) na qual ele defende que atividade se constitui em um processo que orienta a ação do homem na sua relação com a realidade objetiva. Nesse entendimento, é por meio da atividade que o ser humano estabelece uma relação objetiva com os objetos e fenômenos do mundo que o cerca, atuando sobre eles, transformando-os e modificando a si mesmo. A aprendizagem escolar, como uma atividade humana, insere-se nessa lógica. Primeiro aparece independente do sujeito, como produto da cultura, depois se dá por intermédio da objetivação, a qual direciona a atividade humana. Na atividade de ensino esse fundamento pressupõe uma peculiaridade no modo de organização, por parte do professor, do processo de apropriação que, segundo Leontiev (2004), vincula-se: a) *ao sujeito da ação* – que, de forma sempre ativa, precisa desenvolver uma atividade para se apropriar da cultura; b) *a relação entre seres humanos* – que é a de transmissão da experiência humana objetivada nos produtos da cultura. Essa relação se constitui em uma condição necessária ao desenvolvimento da ação no plano mental, em função de os conteúdos de experiência humana, histórica e cultural não estarem somente em objetos materiais, mas também na linguagem; c) *A formação de capacidades humanas* – que se dá pela apropriação da cultura.

Ressaltando-se que a educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento da criança pequena a partir da oferta de aprendizagens, conhecimentos, atividades e experiências considerando as necessidades e interesses específicos da atividade principal da criança em cada fase de seu desenvolvimento. Indagadas sobre as dificuldades enfrentadas com a educação infantil no dia-a-dia das instituições em que trabalham as alunas denunciaram que as práticas de escolarização ainda têm presença garantida e marcante nas instituições de educação infantil em Imperatriz:

A maior dificuldade nossa hoje, é que a escola, por exigência dos pais, nos obriga alfabetizar a criança antes do tempo. Os pais querem as crianças lendo e escrevendo, e até fazendo continhas, logo no primeiro semestre. Inclusive, alguns chegam a reclamar que a criança só quer saber de brincar e que, na escola, tem que aprender a ter responsabilidade. As crianças já chegam à escola com lápis e caderno na mão. [...] Acho que isso ainda vai demorar a acabar, ainda está muito arraigado na cabeça dos pais. [...] No início eu seguia o que a direção da escola pedia, mas hoje eu converso com os pais, explico a eles a finalidade da educação infantil. Mas até isso está difícil, porque este ano a diretora proibiu qualquer contato com os pais sem a presença dela. Tudo ela tem que estar no meio. Não tem mais reunião só da professora com os pais e ela [a diretora] fala para os pais o que ela quer e pensa (A1).

Mas maior dificuldade é com a vigilância da diretora no sentido de cobrar leitura, escrita e outras atividades relacionadas mais ao ensino fundamental do que com a educação infantil. Em média são disponibilizados apenas 15 minutos para brincadeira. Você só tem duas saídas: aceitar e fazer como ela quer ou se rebelar e fazer tudo por sua conta (A4).

Esses depoimentos comprovam o que a literatura vem denunciando sobre a atual situação da educação infantil, em que a maioria das práticas é voltada para a aquisição da leitura, cálculo e escrita visando à preparação para a escolarização posterior, em uma perspectiva que desconsidera a atividade principal da criança.

Outra concepção denunciada pela prática é da criança concebida como um ser frágil, incompetente e, por isso, precisa ser *controlada* e também a inadequação dos locais para a educação infantil:

Eu não sabia controlar a turma, não sabia o que ensinar e nem como ensinar. O planejamento já vem pronto da secretaria [Secretaria Municipal

de Educação] e é quase igual ao da primeira série e temos que seguir, porque tem avaliação, tem cobrança... A dificuldade é essa, manter a criança controlada. [...] nem brincar a gente pode, os locais são inadequados, as outras salas [professoras] reclamam que as crianças da pré-escola fazem barulho... (A2).

A maior dificuldade que tive foi ficar sozinha com as crianças. As recomendações eram tantas que a gente tinha medo de tudo que pudesse acontecer com as crianças, como se elas fossem umas inúteis. Ou loucas, sem nenhuma noção. É claro que a criança exige cuidado, mas exagerar até prejudica a criança. Entrei como auxiliar de creche para auxiliar a professora. Estava tranqüila. No primeiro dia recebi oito crianças de três e quatro anos de idade. Esse episódio foi o mais difícil, pedi para sair, mas a diretora pediu para eu ficar até arrumar outra pessoa. Disse que bastava eu controlar as crianças, não deixar se machucarem e *passar* as tarefas. Mas a melhor forma de controlar as crianças é através da brincadeira e na minha escola não tem espaço, as crianças pedem para sair, mas a gente não pode sair do espaço da sala [...] Não, ela não providenciou a outra pessoa, mas com uma semana eu já me sentia melhor, já conhecia a maioria das mães (A3).

Verifica-se que as orientações fornecidas pela coordenação da educação infantil às professoras são de uma prática que desconsidera que em cada idade há uma forma como a criança se relaciona com o mundo e que essa forma de se relacionar tem implicações com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Observa-se que há a preocupação em *controlar a turma, passar tarefas, não deixar se machucar*, demonstrando uma concepção de criança frágil e incapaz.

Esses depoimentos não diferem das constatações feitas por Souza (2007) e Moura (2009) em suas pesquisas sobre a educação infantil em Imperatriz. Estes pesquisadores revelam que o trabalho com a criança pequena é desenvolvido a partir de um conjunto de ações reproduzidas sem nenhuma reflexão teórica. A infância não é vista como categoria que exige do professor o conhecimento científico para ser compreendida e realizar a devida mediação. Na percepção de Souza (2007, p. 119):

Isso se evidenciou claramente no trabalho pedagógico e, especificamente, nos exercícios mimeografados que deveriam ser executados [...] Nessa perspectiva, há uma minimização do lúdico, das experiências corporais, da musicalização e do trabalho da formação pessoal e social, privilegiando-se apenas os conteúdos curriculares da escola. Na realidade, a pré-escola incorpora práticas e apropria a lógica de trabalho da escola de ensino fundamental.

Para Vigotski (2000a) a atividade mediada promove o desenvolvimento da criança, pois permite que ela reorganize o contexto do qual faz parte. Dentre as atividades mediadas, a pedagógica, que se orienta para a apropriação do saber, tem como finalidade produzir o desenvolvimento humano em níveis cada vez mais elevados de consciência, comportamento, comunicação e relações sociais. Como afirma Duarte (1998, p.88) o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins: “Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo”. Para produzir a humanidade o professor terá que apropriar-se também dessa humanidade. Nesse sentido, indaguei as alunas quais as disciplinas que mais contribuíram com o aprimoramento de suas atividades como professoras na educação infantil em ordem de importância. Uma aluna respondeu que foram *Didática de Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil* e as demais responderam que foi *Didática de Educação Física*. Quando indagadas porque as demais disciplinas, voltadas para a educação infantil, não foram tão importantes, apenas uma aluna quis responder:

Foram boas, sem dúvida. Mas a gente tinha uma expectativa maior com a disciplina [...] e não foi o que a gente esperava. A professora faltava muito e quando retornava já trazia outro assunto. Quando perguntávamos algo, ela mandava a gente ler. A gente pedia referência de leitura ela mandava procurar na internet. Dando a entender que nem ela sabia as finalidades da disciplina. A professora falava muito em ludicidade [...] Nunca dava uma referência de leitura que conceituasse o lúdico, que fundamentasse o que era ali definido como lúdico. Talvez aquilo [que a professora falava] fosse mesmo lúdico. Mas era uma ludicidade sem lucidez, porque faltava o amparo teórico para nos apoiar. [...] Só conseguimos entender o que era ludicidade nas aulas de Didática da Educação Física. Nessas aulas tivemos muitas brincadeiras, mas todas fundamentadas. Principalmente, sobre o tipo de habilidade que cada uma desenvolve na criança. Todo mundo gostou, até quem não trabalhava com a educação infantil (A1⁷⁰).

Pela resposta acima podemos concluir que a aluna percebe a importância dos conhecimentos teóricos na formação para a educação infantil e a importância da sistematização por parte do professor, para que os alunos tirem o máximo proveito

⁷⁰ É importante esclarecer que essa aluna cursou as disciplinas em tempos diferentes das demais. Mas ambas foram com os mesmos professores.

desses conhecimentos. Pelas suas afirmações observa-se que denunciam a espontaneidade na forma de conduzir as ações pedagógicas no âmbito do curso. Ela demonstra, também, que acha importante que o professor tenha uma idéia, uma intenção antecipada de como os conhecimentos trazidos por ele podem influenciar no desenvolvimento dos alunos. Essa intencionalidade da educação, por parte do professor, é defendida por Mello (2003, p. 34) ao afirmar que:

A educação pode cumprir mais efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano, tendo como referência as máximas possibilidades de desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história quando se faz *intencional*, ou seja, quando, já no início do processo, projeta como *idéia* o ser humano em suas máximas possibilidades como a finalidade do trabalho educativo (Grifos meus).

Ao afirmar a necessidade da intencionalidade na atividade de ensino, a autora está coerente com a visão da teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (2000a) a intencionalidade se constitui, precisamente, ao criar uma ação para resolver uma exigência do contexto histórico-social. No mesmo sentido, Galperin (1987, p.127. Tradução minha) afirma que “[...] o objetivo do ensino consiste em ensinar a realizar ações que têm determinadas propriedades assinaladas de antemão”⁷¹. Com isso, os autores citados afirmam o poder que a intenção exerce sobre a forma como o professor atua, isso exige que o professor esteja fundamentado teoricamente. De acordo com Davidov (1988), o estudo teórico é necessário na formação do pensamento conceitual e na superação das formas empíricas e imediatas de compreensão da realidade.

Percebendo que as alunas demonstraram que a *Didática de Educação Física*⁷² contribuiu de forma objetiva com aquilo que elas esperavam, respondendo aos seus motivos e interesses, indaguei sobre as atividades desenvolvidas pelo professor ao ministrar essa disciplina. A esse respeito, as alunas fizeram as seguintes afirmações:

⁷¹ El objetivo de la enseñanza consiste en enseñar a realizar acciones que tienen determinadas propiedades señaladas de entemano.

⁷² O título da disciplina é Fundamentos e Métodos da Educação Física.

O professor tinha uma forma muito diferente de dar aula. As aulas eram teóricas e práticas ao mesmo tempo. Ele mostrou como trabalhar com a criança do maternal a 4ª série [ensino fundamental]. O que mais causou encanto foi trabalhar com o livro de imagem. [...] Mas mostrou também como se conversa com a criança... Foi mostrando que em cada etapa de vida a criança se desenvolve de um jeito. Teve também estudos sobre a criança na fase de bebê (A4).

Primeiro, é que ele parece que sabia tudo de criança, de brinquedo e brincadeira. Sabia contar historinhas com tanta segurança que a gente até se arriscava a contar também. Mas o que mais gostei foram os trabalhos com os livros de imagem e a inclusão da criança de berçário que até então era desconsiderada pelos demais professores (A3).

Foram trabalhos com recreações, jogos e leituras. Mas mostrando a importância em cada etapa do desenvolvimento da criança do maternal a 4ª série. Frisava muito a importância de não deixar a criança sozinha, que a brincadeira e que seu desenvolvimento intelectual não é espontâneo (A1).

A gente imaginava que ele iria trabalhar com didática de educação física, para professor de educação física. Mas, não foi isso. Primeiro ele mostrou a importância de se conhecer a criança e organizar o espaço pra trabalhar com ela. Trazia vídeos que mostrava crianças brincando, a importância do movimento para o desenvolvimento da criança (A2).

Nesses relatos, percebe-se que o professor desenvolveu suas atividades levando em conta a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Constata-se, também, que tinha conhecimento que em cada idade a criança tem uma atividade principal que governa suas aprendizagens e impulsiona seu desenvolvimento. Além de chamar atenção das alunas o fato de não excluir a criança de zero a três anos. Isso as motivou pelo fato de trabalharem com essa faixa etária e, até então, não terem tido estudos focados para essa etapa da infância. O que explica o fato de ter sido tão significativo para elas, pois sua atividade não foi um ato mecânico porque estava atrelada a vivência das alunas.

Pelo exposto, vimos, pelo depoimento das alunas, que seus cotidianos de trabalho oferecem a elas apenas as instruções para controlar as crianças, passar tarefas e cuidar para que não se machuquem. Ao buscarem no Curso de Pedagogia no qual estudam os conhecimentos para romper com esse cotidiano, é um indicio que não desejam atuar mecanicamente, mas, centradas na atividade que realizam. Com isso, reafirmo que a teoria Histórico-Cultural, em particular a teoria da atividade, fornece possibilidades para superação da alienação imposta pelas políticas educacionais por possibilitar as apropriações necessárias para dirigir,

intencionalmente, o processo educativo de modo a garantir a criação de aptidões que somente são possibilitadas pela apropriação da cultura.

Concluindo, pudemos constatar que a década de 1990 foi um marco nas reformulações econômicas, políticas e sociais que redefiniram a esfera produtiva e o papel do Estado. No campo educacional, essas políticas visaram ajustar o setor à *nova* lógica de acumulação capitalista, mudando profundamente as relações de trabalho. Para tanto, impuseram modificações na formação dos profissionais da educação, principalmente, através do currículo dos cursos de graduação. Em meio a essas transformações, o CESI adotou uma posição eclética em termos de concepções teóricas ao reelaborar o currículo do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, o *aprender a aprender*, a *flexibilidade* e a *reflexividade* aparecem como palavras-chave no projeto político pedagógico do curso.

Na atual reformulação curricular, foi incluída a formação para atuação na educação infantil. No entanto, há professores que afirmam que essa inclusão não se deu acompanhada de uma discussão sobre a criança pequena e sua aprendizagem e o projeto do curso não contempla a criança pequena por não ter uma definição de criança e nem um perfil desejado do professor para essa etapa da educação básica. De fato, ao analisar as ementas das disciplinas voltadas para a educação infantil e a formação de seu professor, constatei que elas não contemplam elementos voltados para as atividades principais da criança, próprias das idades que correspondem à educação infantil. A mesma ausência se constata nos planos de ensino dos professores, o que configura uma ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental.

Constatei que, conscientes ou não, alguns professores reproduzem em seus trabalhos as concepções teóricas postas no projeto político pedagógico do curso. Concepções essas que priorizam conhecimentos pragmáticos em detrimento dos conhecimentos científicos. Essa constatação se manifesta em muitos momentos das falas das alunas. Elas afirmaram também que, em algumas disciplinas, não conseguiram uma compreensão ampla do processo educativo na área da educação infantil e apontam como causa o fato de os professores terem realizado suas ações por meio de conversas informais, isoladas e não sistematizadas com auxílio e análise de textos. Nesse sentido, houve frustrações porque é com os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia que elas vêm enfrentar a lógica escolarizante sugerida pelas famílias e imposta pela direção das escolas e creches onde trabalham.

Embora a maioria dos professores tenha afirmado que a temática educação infantil lhe é pouco familiar, considero que o Curso de Pedagogia do CESI está desenvolvendo uma nova experiência. A inclusão da formação para a educação infantil em seu currículo implica em se ter que repensar sua estrutura, sua organização, as concepções de educação infantil adotadas. Em suma, significa a conquista de um espaço para se pensar a criança pequena e seu desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Nesse estudo busquei analisar as implicações das atuais políticas educacionais para o processo de apropriação e objetivação no curso de pedagogia de um centro universitário, tendo em vista a formação do professor para a educação infantil. Em especial, procurei analisar as possibilidades fornecidas pela teoria Histórico-Cultural para o enfrentamento da alienação imposta à atividade docente por essas políticas.

Parti do entendimento de que não seria possível compreender e analisar a formação do professor para a educação infantil sem entender o posicionamento das políticas educacionais decorrentes da nova ordem capitalista, cujas diretrizes pregam a flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem, com base no desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos para adequá-los às exigências da reestruturação produtiva no contexto de mundialização do capital. Para tanto, impõem ao processo educativo teorias pedagógicas que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, reduzindo a tarefa do professor à capacidade de orientar seus alunos a buscarem, por si mesmos, os conhecimentos que sejam úteis ao seu cotidiano pragmático, dando a entender que o conhecimento teórico-científico é desnecessário na formação acadêmica. Em outras palavras, competência significa adaptação aos princípios do atual processo produtivo.

A teoria Histórico-Cultural, contrária às concepções sugeridas pelas atuais políticas educacionais, entende que o desenvolvimento humano se processa a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano e que esse desenvolvimento não pode pautar-se, apenas, pelas apropriações do cotidiano. Para desenvolver-se ao máximo, o ser humano precisa apropriar-se das produções socioculturais no grau mais desenvolvido e alcançado pela humanidade num determinado momento histórico. Defende que a reorganização dos processos psíquicos, a humanização e a passagem à consciência foram propiciadas pela ação humana sobre a natureza, através do trabalho. Assim, fabricando instrumentos o ser humano se objetiva, transferindo a eles sua atividade física e mental, transformando constantemente a cultura humana. Essa cultura, encarnada no objeto, é apropriada quando o sujeito reproduz, com esse objeto, o uso social para o qual ele foi criado.

Dessa forma, para constituir-se como ser genérico, o homem precisa se apropriar do conhecimento já acumulado pelas gerações passadas, pois, para essa teoria, a apropriação da herança cultural é o principal mecanismo que determina o desenvolvimento do psiquismo humano de forma ilimitada.

Nessa discussão, Vigotski defende que o funcionamento psicológico humano é cultural e histórico e que em cada etapa do desenvolvimento da sociedade, são produzidos conhecimentos que funcionam como elementos mediadores das relações estabelecidas entre os homens e a sociedade. Para ele, a ciência, a arte e a filosofia, como forma de cultura para além do cotidiano, originam formas especiais de conduta, modificam a atividade das funções psíquicas e edificam novos níveis no sistema do comportamento humano. Logo, o conteúdo do pensamento teórico é a existência humana refletida, mediatizada, é a reprodução das formas universais das coisas.

Ao longo desse trabalho, vimos que Vigotski não dispensa a transmissão dos conhecimentos por entender que a formação humana se desenvolve dentro de um processo educativo e para que o homem se torne um indivíduo singular, é preciso se apropriar dos resultados da cultura gerada e acumulada no decorrer da história, tornando individualizados esses resultados. Vimos, também, que Marx trata da alienação do trabalho e do trabalhador numa perspectiva histórica; nesse processo, explica as contradições da ordem objetiva do capital e demonstra que a contradição abre possibilidades para a mudança. Ou seja, o trabalho que aliena contém, dentro de si, a criatividade e a possibilidade da conscientização do trabalhador. Isso também se aplica ao ensino que, mesmo impregnado da ideologia neoliberal, não está livre da contradição, pois não está destinado à exclusividade da reprodução do capital. Sendo que Marx não apenas desenvolveu um método de conhecer a realidade, mas de transformação desta. Por isso se entende que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano (MARKUS, 1974a). O que confere a educação, dentro de certos limites, possibilidades de contribuir com o desenvolvimento humano de forma ilimitada, tanto que a teoria Histórico-Cultural, com base no materialismo histórico e dialético, superou a visão de homem, de educação e de aprendizagem posta pela psicologia ocidental tradicional e, principalmente, superou a visão de que o desenvolvimento precisa antecipar-se a aprendizagem. Essa teoria defende que a aprendizagem é uma atividade social,

humana, orientada para um objetivo. Assim sendo, é a forma básica de desenvolvimento humano, na qual a assimilação da experiência acumulada pela humanidade não é só um processo de adaptação ao meio, como também um processo ativo de transformação do homem.

A compreensão histórica e crítica das teorias de aprendizagem é um dos fundamentos da formação humana e profissional do professor, porque é preciso que ele tenha clareza que as teorias de aprendizagem carregam uma intencionalidade sobre o tipo de homem a ser formado e sobre o tipo de sociedade a ser gerada. Isso significa reconhecer que a educação, na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que produz a humanização dos homens por meio das apropriações e objetivações, reproduz a alienação na medida em que abre o abismo entre o patrimônio cultural, desenvolvido pelas gerações ao longo da história, e a vida singular do indivíduo, cada vez mais empobrecida do ponto de vista material e cultural.

Assim, parti das hipóteses de que 1) a forma como as políticas educacionais estão estruturadas contribui para o processo de alienação do professor e 2) a formação do professor para a educação infantil, orientada pelos princípios da teoria da atividade, fornece as possibilidades para contrapor-se a alienação imposta pelas políticas educacionais, ao estabelecer a dialética entre as finalidades dessas políticas e as possibilidades do pleno desenvolvimento humano. Portanto, defendo a tese de que a ação do professor, exercida em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta à formação humana pelas atuais políticas educacionais, ao possibilitar as objetivações humanizadoras, na mesma medida em que se opõe aos limites impostos a formação humana por essas políticas.

Para tanto, apoiei-me na perspectiva da teoria Histórico-Cultural que defende que a consciência humana se desenvolve em estreita relação com a atividade do sujeito. A atividade essa, que é o modo, especificamente humano, pelo qual o homem se relaciona com o mundo, se reproduz e transforma a natureza, a sociedade e a si próprio. É, ao mesmo tempo, produtora da consciência e mediada por esta, formando uma unidade dialética. Essa unidade fornece as possibilidades de apropriações cada vez mais conscientes e condizentes com as objetivações do gênero humano. No próprio conceito de atividade está implícito o conceito de seu objeto. É o objeto que distingue uma atividade de outra por ser o motivo real da atividade. No caso da atividade educativa escolar, o objeto refere-se aos

conhecimentos da esfera não-cotidiana e das qualidades da personalidade que a educação deve mobilizar nos alunos durante o processo educativo. A aprendizagem, como atividade, distingue-se de outras atividades porque não são somente os objetos materiais que devem ser transformados, mas, também os alunos a partir das apropriações que realizam. Nesse sentido, a formação humana baseada na apropriação mínima de conteúdos será alienada e terá como resultado a reprodução de um trabalho também alienado. Para a teoria da atividade o elemento essencial da prática docente é o sentido que tem, para o professor, as ações que ele desenvolve em seu trabalho. Se o sentido pessoal do trabalho não coincide com o significado social deste, considera-se que esse trabalho é alienado, descaracterizando a prática pedagógica, não se opondo à formação imposta pelo capital, sendo o professor mero executor de decisões tomadas em outras instâncias. Quando isso ocorre, ao invés de servir a quem este ensina, serve àquele que idealizou a prática educativa, ou seja, o capital.

Pela análise dos dados, constatei que o ideal de formação preconizado pelo capital se manifesta no projeto do curso pesquisado através das concepções teóricas do *aprender a aprender* e da *teoria da reflexividade*. Essas concepções aparecem como elementos coerentes com os interesses da classe trabalhadora, contudo, expressam posições educacionais a serviço do projeto neoliberal, cuja finalidade é adequar a educação ao serviço de reprodução do capital. Ao adotarem essas teorias os idealizadores do projeto, certamente, partiram do entendimento de que a formação do professor deveria se desenvolver com o máximo de atividades práticas, sendo o aluno o principal mediador – e regulador - de suas próprias ações. Como resultado, temos a vida cotidiana se fazendo presente na maioria das ações desenvolvidas pelos professores e alunos, nas quais os conceitos, por serem espontâneos, se caracterizam pela ausência de percepção, consciente, de suas verdadeiras intenções. Como conseqüência, a prática educativa distancia-se da ciência, da arte e da filosofia. Para Mello (2000) a maneira cotidiana de pensar o mundo é necessária à nossa sobrevivência, mas quando invade a estrutura do trabalho educativo, que não pode pautar-se só pela cotidianidade, encontramos-nos diante de um processo alienante porque ao operar com conceitos espontâneos, no entender da autora, o indivíduo não está consciente deles, pois sua atuação está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento decorrente da ação realizada.

Se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários, que entram na formação e definição dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade. Conseqüentemente a falta desses conhecimentos repercutirá em sua prática pedagógica, cujos resultados, como vimos pelos depoimentos das alunas, se materializam através de ações, entre outras, como o *controle* da criança ao invés de permitir que elas explorem os ambientes; *passar* tarefas ao invés de estimular sua criatividade e incentivar a formulação de suas próprias hipóteses; *cuidar para que elas não se machuquem* ao invés de sugerir um ambiente adequado para elas se movimentarem com desenvoltura.

Outra manifestação das atuais políticas educacionais, presentes no projeto do curso - considerando que esse curso tem uma opção de formação para a educação infantil - é a ausência de uma concepção de infância e de educação infantil. Essa ausência se manifesta nos ementários das disciplinas específicas para a educação infantil, ao não contemplarem temas como artes, jogos, brincadeiras e outros voltados para a atividade principal da criança pequena. A ausência desses elementos, ainda, pode ser verificada no plano de ensino dos professores. A partir da análise das ementas e dos planos de ensino foi possível perceber uma acentuada importância ao processo de alfabetização e a existência de metodologias cujo objetivo é a transmissão de conteúdos de disciplinas próprias do ensino fundamental. Isso conduz ao futuro professor a uma forma inadequada de pensar a criança porque, por um lado, o conceito que ele tem sobre infância direciona seu trabalho, pois, é partindo desse conceito que ele se orienta ao planejar e, conseqüentemente, executar sua ação. Por outro, o induz a tomar como parâmetro, para a criança pequena, o modelo de escolarização definido para o ensino fundamental.

Nessa visão, a criança é vista como um sujeito a ser preparado para tornar-se adulto o mais rápido possível, cujo tempo de infância precisa ser abreviado para torna-se produtiva. Desconsidera que o ensino, no período que corresponde à infância, não tem como objetivo apressar seu desenvolvimento, mas enriquecê-lo, utilizando maximamente as vantagens que cada idade da infância permite. Isso significa oferecer às crianças o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, mas com ações condizentes a sua atividade principal como, por exemplo, a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira. Na seqüência

dessas atividades, a criança entra em contato com o mundo, acumula experiências e adquire as premissas para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da personalidade (MELLO, 2004; FACCI, 2006; MARTINS 2006). A brincadeira, por exemplo, surge para a criança, de sua necessidade de agir não só sobre os objetos como também em relação ao mundo do adulto, sua forma de agir nele. Instala-se uma contradição entre o desejo de agir sobre o objeto do mundo adulto e sua impossibilidade de dominar as operações exigidas por essas ações. Para superar essa contradição, a criança usa um objeto substituindo o objeto real e o utiliza imitando o uso que o adulto lhe confere.

Assim, as professoras entrevistadas reconhecem que não houve um estudo, ou pelo menos uma discussão, sobre a criança pequena e seu desenvolvimento antes de incluírem a formação para a educação infantil no projeto político pedagógico do curso. Entendo que houve uma preocupação, apenas, com o aspecto legal, inclusive, o que motivou essa inclusão foi a ampliação do leque de possibilidades profissionais do pedagogo, com mais uma habilitação em seu currículo. Entretanto, não foi levado em conta o que a educação infantil tem de diferente e comum com o ensino fundamental. Isso fez com que venham adotando, na maioria das atividades, os mesmos critérios para o ensino fundamental, sem considerar as especificidades das crianças pequenas e as instituições de educação infantil.

Nas entrevistas com as alunas, foi possível constatar que a ausência de condições objetivas de trabalho é forte empecilho à humanização na ação docente e que as condições de superação da alienação são mínimas, principalmente quando as ações são desenvolvidas obedecendo ao curso natural da obriedade na prática pedagógica. Ao falarem de suas dificuldades de aprendizagem, denunciaram ações fragmentadas e sem sentido para elas. Demonstrando, por um lado, a importância da adequada mediação do professor na apropriação dos conhecimentos e, de outro, a importância dessas apropriações em suas próprias atividades, também, como professoras.

Apesar dessas constatações, a tese anunciada neste trabalho, se confirma, pois, embora as concepções postas pelas políticas educacionais não tenham sido superadas no curso pesquisado, visto que a maioria dos professores reproduz em seus trabalhos os princípios das concepções pedagógicas postas no projeto do curso, nem todos os professores foram seduzidos por essas concepções,

há experiências que se mostraram contrárias ao discurso hegemônico do capital. Foi possível constatar que a atividade de alguns professores vem implicando em importantes modificações na aprendizagem dos alunos, ao buscarem outras opções teóricas diferentes das que estão postas no projeto. Isso faz com que o posicionamento desses professores anuncie a busca de superação do modo alienante de incorporar ao trabalho concepções teóricas que impedem que o trabalhador venha a dominar conhecimentos em níveis que dificultem sua exploração. O trabalho consciente ousa desafiar o que é óbvio na prática educativa. As alunas afirmaram que suas dificuldades iniciais, frutos de apropriações parciais e fragmentadas de outros contextos, foram superadas quando os professores passaram a explicar as finalidades do trabalho, a organizar formas de ensino que propiciaram seu envolvimento de forma ativa e não as culpavam pelo fracasso em suas aprendizagens. Com isso, se constata que as apropriações não se fazem de forma automática, mas, em um processo que depende de como as atividades se realizam, além de terem um papel ativo frente à aprendizagem.

Outro elemento importante, constatado na pesquisa, foi uma relação que se estabeleceu entre o afetivo e o cognitivo, mostrando que cada situação de aprendizagem é única e tem uma complexidade que lhe é própria. Entendo que nessa relação os professores organizaram suas atividades para resolver exigências específicas postas pelo contexto histórico-social, exigindo deles envolvimento e consciência do fazer pedagógico. Estabeleceram o que Vigotski (2000a) definiu como intencionalidade, pois houve interação comunicativa no processo pedagógico e, neste, foram criadas as possibilidades de desenvolver a motivação e o caráter criador do aluno na atividade de aprendizagem. Para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico não acontece espontaneamente, não se produz por si mesmo, mas com a mediação das condições de vida, da educação, do ensino, intencionalmente. A partir da superação das dificuldades iniciais a aprendizagem e os conhecimentos, para as alunas, adquiriram outros sentidos e significados não mais apenas ligados a aprovação ou reprovação. O ponto de partida dos professores foi reconhecerem que os alunos não estavam em condições de organizar suas apropriações individualmente senão pela mediação feita por eles. Quando não existe o domínio suficiente dos conteúdos anteriores, é necessário identificar essa condição. O diagnóstico do nível inicial permite situar os alunos nas zonas de desenvolvimento próximo, em relação ao objeto de assimilação. Não se

trata de uma visão de pré-requisitos, mas de conhecimento base, ponto de partida para o desenvolvimento real. Processo que pode ser definido como atividade, pois, como define Leontiev (2004), a atividade humana é um processo que faz a mediação da relação entre o ser humano (sujeito) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). Ao ouvir os alunos, identificando o distanciamento entre o nível anterior, trazido da escola de ensino médio, e o atual, na universidade, os professores tornaram-se mediadores entre os conhecimentos científicos e os alunos.

Assim, os resultados desse estudo apontam para a importância e necessidade de os educadores, principalmente os que trabalham com a formação para a educação infantil, conhecerem os fundamentos da teoria Histórico-Cultural. Esta teoria não constitui um simples componente curricular a ser estudado é, sim, um importante instrumento de pensamento que dota o professor e o aluno de uma concepção científica do mundo. O entendimento de suas categorias se converte em princípios metodológicos que, por sua vez, permitem ao professor a interpretação adequada dos fatos e fenômenos que se apresentam em seu campo de trabalho. É imprescindível apropriar-se de um marco referencial que permita explicar a realidade concreta com a qual trabalhamos e que nos permita, antes de tudo, assumir uma conduta pedagógica conseqüente com esse marco teórico. Entendo que a teoria Histórico-Cultural fornece essa possibilidade porque, entre outros aspectos, Vigotski, em toda sua obra, demonstra que o processo de aprendizagem exige a atuação do adulto junto à criança. Contudo, em um processo de mediação que permita a própria criança realizar as atividades para apropriar-se das habilidades contidas nos objetos. Deste ponto de vista, a criança tendo se apropriado dos conhecimentos em relações mediadas por um sujeito com mais experiência, passa a realizar as capacidades apreendidas nessas relações em nível mental, intrapsíquico. Uma vez apropriados, esses conhecimentos passam a ser mobilizados em atividades cada vez mais complexas.

REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, Nylson Paim de. **Constituição Federal**: atualizada até a Emenda Constitucional nº 53.12. ed. São Paulo: Verbo Jurídico, 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. e MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade** [online]. 2005, vol.26, n.92. (959-982).

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999. (183-203).

ALMADA, Francisco de A. Carvalho. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 118p. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

ARAÚJO, Joaquim Machado de. ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. (115-144).

ARCE, Alessandra e BALDAN, Merilin. A criança menor de três a nos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. (187-204).

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes** [online]. 2004, vol.24, n.62. (9-25).

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. (99-115).

Arroyo, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASABAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: a análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 202p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992 (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi).

BARROS, Miguel Daladier. Educação infantil: o que diz a legislação. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. (77-99).

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino e história**. 1994. 148p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas, Campinas.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, n. 23, Curitiba, Editora UFPR. 2004. (267-283).

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005. (159-254).

BERTOLO, Sonia de Jesus Nunes. Educação infantil na cidade de Belém: um olhar construído a partir da perspectiva anallítico-discursiva. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.) **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: RDUFPA, 2007. (19-40).

BRASIL. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1; il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2; il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3; il.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer 53 de 28 de janeiro de 1999**. Brasília: MEC/CNE, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/CNE, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.10.172: **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001: Conselho Nacional de Educação 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v.I; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v.II; il.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Decreto No 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, Brasília: MEC/CNE, 2009b.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre educação: algumas questões sobre o magistério. [online] **Caderno de Pesquisa**. 1988, vol. 64. (4-13).

BUENO, Maria Sylvia Simões. Banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, mio/ago. 2004. (445-466).

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados**: dois gumes da história e da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CABRAL, Ana Clara Ferreira Carvalhar. **Formação de professor para a educação infantil**: um estudo realizado em curso normal superior. 2005. 232p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a "Introdução" de 1857. **Cadernos do ICHF**, Niterói: UFF/ICHF, n. 30, 1990.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade** [online]. 2002b, vol.23, n.80. (326-345).

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (19-45).

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE IMPERATRIZ (CESI). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Imperatriz, 2004. 34p.

CHRUN, Salete Gerardi de Lima. **Formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)**. 2009. 90p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília, Marília.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia**. 2009. 104p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

DALRI, Jeane Carvalho. **Contribuições do curso de pedagogia para a atuação com crianças de 0 a 3 ano**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí/Centro de Ciências Sociais e Humanas e da Comunicação. Itajaí.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação: política, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (21-50).

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando e PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2007. (49-57).

DRUCK, Graça. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Caderno CRH** [online]. 2002. n. 37, jul./dez. (11-22).

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, vol. 19, n. 44. (85-106).

DUARTE, Newton. **Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Julho. 2000. (79-115).

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2001, n. 18, (35-40).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. [online]. 2003, vol.24, n.83 601-625.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, vol.24, n.62, (44-63).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender:”** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006a.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan/jun. 2006b. (89-110).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Sebastião Moreira. **O projeto pedagógico dos cursos de graduação: guia prático de redação**. São Luís: PROGAE/UEMA, 2000.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. (104-124).

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Obras escolhidas**. v. 2, 11. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2008. (Tradução de Claudia Cavalcanti) (267-280).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. v. 24, n. 62, abr. 2004a. (64-81).

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. (123-148).

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007a. (5-18).

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. Apresentação. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007b. (1-4).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2002, vol.23, n.80, (136-167).

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALPERIM, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. (125-142).

GALPERIN, Peter Ya. **Desarrollo de las investigaciones sobre las acciones mentales**. Habana: Univesidad de la Habana, 1988.

GAMBA, Lane Mary Faulin. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural**: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil. 2009. 186p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília, Marília.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: 1989.

HARTMAN, Cláudio Fernando. **A qualidade da educação profissional e a perspectiva da flexibilidade e competência técnica do trabalhador**. 2000. 127p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica. Campinas.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HERMIDA, Jorge Fernando. Educação infantil: políticas, fundamentos, contribuição para o desenvolvimento da educação infantil na região Nordeste do Brasil. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. (21-27).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. [online] **Educação e Sociedade**. 1999, vol. 20, n. 68, (61-79).

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habava: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a. (59-83).

LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios psicológicos da brincadeira. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006b. (119-142).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, Elieuzza Aparecida de e MELLO, Suely Amaral. Infância de lúdico: reflexos para a educação infantil. In: **Educação em Revista**. v.7, n.1/2. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006. (17-29).

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (v. I).

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. (191-224).

MÁRKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974a.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974b. (tradução de Manuel Sacristã).

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado). 2001. 276p. Universidade Estadual Paulista. Julio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília, Marília.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (53-73).

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. (28-50).

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Maria Eugênia Melilo e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (117-134).

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da e MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009a. (449-474).

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009b. (93-121).

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. Dissertação (Mestrado). 2007. 246p. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia.

MARX, Karl. **O método na economia política**. Havana – Cuba: Livreiros Editores, 1970 (Tradução de André Graveto).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (Vol. I)** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008 (Tradução de Jesus Ranieri).

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-Posições**. vol. 10 n° 1 (28) março de 1999. (16-27).

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000a.

MELLO, Suely Amaral. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. **Caderno da FCC**, Marília, v. 9, n. 2, 2000b.

MELLO, Suely Amaral. Concepção de criança e prática pedagógica: uma reflexão. In: **UNIFAC em revista**: revista das Faculdades Integradas de Botucatu. v. 1, n.1 (abr), 2001. (35-42).

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v. 6, n. 12, 2003. (29-48).

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. (135-155).

MELLO, Suely Amaral de. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a. (181-192).

MELLO, Suely Amaral de. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006b. (193-202).

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. (83-104).

MELLO, Suely Amaral. Cultura mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da e MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vygotski**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. (365-366).

MELLO, Maria Aarecida e BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em procesos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Eline Maria de Medeiro Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas**. São Carlos: EduczFISCar, 2002. (295-313).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. (45-60).

MOURA, Jónata Ferreira. **A Formação do Educador da Primeira Infância**: a contribuição da pedagogia Histórico-Crítica no ensino de matemática. 2009. 101p. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Imperatriz.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com escola pública. 2000. 131p. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria de. (Org.) **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. (143-162).

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NÚÑES, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., C. A da S. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: 1994. (105-128).

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra de Vigotski. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (Orgs.) **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. (3-26).

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior**. 2007. 130p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Marília.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e GENTILI, Pablo. (Orgs.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. (49-64).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (15-34).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009. 181p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma trajetória recente. 1998. 291p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não Brinco mais**: a (dês)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.115. (25-63).

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996. (167-185).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum á consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernardo, (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como y ola veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Anamaria Santana da. **A profesora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. 230p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo e MELLO, Suely Amaral. **A organização e a utilização do espaço da creche e sua importância para o desenvolvimento infantil.** In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 7ª, 2008, Marília, **Anais, Mesa 17**, 2008. 1 CD-ROM.

SOUSA, Jacinta Carvalho. **Aceleração de estudos no ensino fundamental.** 1998. 68p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Estadual do Maranhão. Centro de Estudos Superiores de Imperatriz. Imperatriz.

SOUZA, Karla Bianca Freitas de. **Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professoras de educação infantil na cidade de Imperatriz-MA.** 2007. 131p. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

STRENZEL, Giandréa Reuss; SILVA FILHO, João Josué da. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 15, n. 28, Jul./dez. 1997. (79-104).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis. PROGAE/UEMA. São Luís, 2000.

VÁZQUEZ, Sanchez Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VÉNGUER, L. e VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes:** jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I.** Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homens primitivos e crianças. Porto Alegre: Artmed, 1996. (tradução de Lólio Lourenço de Oliveira).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 2000a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929.** *Educ. Soc.* [online]. 2000b, vol.21, n.71. (21-44).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Tradução de Paulo Bezerra).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Tradução de Paulo Bezerra).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. (103-117).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. [online]. 2008, n. 8. (23-36).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009 (Tradução de Zoia Prestes).

VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.126. (723-745).