

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

**ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO TEÓRICA DE PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO
HUMANIZADOR NA CRECHE**

MARÍLIA

2022

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

**ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO TEÓRICA DE PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO
HUMANIZADOR NA CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2022

A315a Akuri, Juliana Guimarães Marcelino
Atividade de estudo para a formação teórica de professores :
implicações para a organização de um currículo humanizador na
creche / Juliana Guimarães Marcelino Akuri. -- , 2022
169 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Atividade de Estudo. 4.
Professores Formação. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA GUIMARÃES MARCELINO AKURI

**ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO TEÓRICA DE PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO
HUMANIZADOR NA CRECHE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora:

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Unesp
Orientadora

Dra. Stela Miller
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Unesp

Dra. Amanda Valiengo
Universidade Federal de S. João Del Rei
UFSJ

Dra. Suely Amaral Mello
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Unesp

Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina
UEL

Marília, 09 de março de 2022.

Para aqueles que me trouxeram até aqui por meio dos muitos encontros que tivemos... bebês, crianças maiores e adultos na escola (e fora dela), mestres e parceiros de estudo e de trabalho, amigos e amores, todos com quem aprendi a ser o que sou até hoje.

Aos que buscam uma educação para a emancipação humana desde o começo da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Oswaldo (*in memoriam*) e Elza, pela vida, pelo amor e pelas relações que aproximaram fé e ciência na minha formação humana.

A Deus. Para mim, a mais sublime Arte, que excede a realidade.

Aos meus amores, Ricardo Luís Akuri e meu pequeno João Felipe, César Augusto Guimarães Marcelino e minha grande Maria Clara, por suas formas tão peculiares e intensas de me amar, cuidar e ensinar.

Aos que acompanharam meu processo de revolução pessoal, amparando, acolhendo e fortalecendo, especialmente aos amados amigos Élio Domingos de Oliveira, Marcelo Campos Pereira e Ruth de Oliveira Sanches, pelas mãos dadas no caminho, e ao Carlos Fernando Paes Favalli, pela escuta atenta e provocativa.

Às queridas professoras da nossa escola, por aceitarem viver comigo os desafios de buscar a essência do nosso trabalho, trilhando novos caminhos no pensamento e na ação.

À Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, pela parceria generosa que me ensina a tocar outras cordas da lira da minha existência, sendo grande referência pessoal e profissional para a composição de melodias mais harmoniosas.

Às Professoras titulares da banca, Dra. Stela Miller – FFC/Unesp, Dra. Suely Amaral Mello – FFC/Unesp, Dra. Amanda Valiengo – UFSJ, Dra. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL, às Professoras suplentes, Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Rezende – UFU, Dra. Rosane Michelli de Castro – FFC/Unesp e à Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes – FCL/Unesp (banca de qualificação), por cruzarem seus caminhos com o meu nessa trajetória acadêmica, oferecendo seus ombros de gigante para que neles eu pudesse me apoiar e ver além...

*Abre a folha do livro
Que lhe dou para guardar
E desata o nó dos cinco sentidos
Para se soltar*

Beto Guedes

RESUMO

Uma educação intencionalmente voltada à plenitude do desenvolvimento humano das crianças desde o começo da vida requer do professor a apreensão crítica do trabalho docente, compreendido na universalidade das questões que o envolvem e condicionam, para orientar sua atuação consciente na organização de um currículo que seja humanizador. Com essa defesa, a presente investigação inscreve-se como um estudo teórico-empírico, fundamentado no materialismo histórico-dialético, em resposta ao seguinte problema: A efetivação da Atividade de Estudo – tal como teorizada por Davíдов (1988a; 1988b; 1999) – com professores pode ser meio de formação teórica no processo de configuração de uma proposta educativa intencionalmente dirigida à plenitude da formação humana das crianças desde bebês? Destaca-se como objetivo geral a análise da proposição, da efetivação e das implicações desse processo formativo estruturado a partir das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras atuantes em uma creche municipal do interior paulista, visando à organização de uma proposta educativa humanizadora. Da análise do trabalho docente na organização do currículo em suas dimensões singular-particular-universal, e à luz da Teoria Histórico-Cultural, elaborou-se um modelo teórico, que buscou refletir o sistema de relações essenciais que constituem esse trabalho voltado às máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, formado pela atividade da criança, a atividade do professor – que envolve escolha e organização de espaços, materiais, tempos e relações –, a relação com a cultura como fonte de desenvolvimento de ambos e a concretização, pelo professor, de ações interventivas ou mediadoras capazes de transformar e qualificar a relação das crianças com o mundo. Esse modelo foi empregado como unidade de análise do trabalho docente sob a intervenção da Atividade de Estudo, organizada em Encontros de Formação Continuada, por meio da qual as professoras puderam se aproximar da forma teórica de pensar seu próprio trabalho na organização de um currículo desenvolvente na creche, a partir da apropriação do conceito de humanização. Esse processo revelou o movimento de ascensão do abstrato ao concreto vivenciado tanto pelas professoras, no decorrer da Atividade de Estudo, quanto pela pesquisadora, no contexto geral da pesquisa. Os resultados apontam para o valor da Atividade de Estudo como meio de formação teórica de professores, o que envolve a apropriação de conhecimentos científicos relativos ao seu trabalho pela via do pensamento teórico, processo capaz de transformar qualitativamente a consciência do professor, oferecendo condições para a composição e efetivação de um currículo humanizador na creche.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Atividade de Estudo e formação teórica de professores. Currículo na creche. Materialismo histórico-dialético. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

An education intentionally focused on the fullness of the human development of children from the beginning of life requires the teacher to critically apprehend the teaching work, understood in the universality of the issues that involve and condition it, to guide their conscious action in the organization of a curriculum that is humanizing. With this defense, the present investigation is inscribed as a theoretical-empirical study, based on historical-dialectical materialism, in response to the following problem: The effectiveness of the Learning Activity - as theorized by Davidov (1988a; 1988b; 1999) - with teachers can be a means of theoretical education in the process of configuring an educational proposal intentionally directed at the fullness of the humanization of the children from babies? As a general objective, the analysis of the proposition, implementation and implications of this formative process structured from the actions that make up the Learning Activity as a means for the development of the theoretical thinking of teachers working in a municipal day care center in the interior of São Paulo, aiming at the organization of a humanizing educational proposal. From the analysis of teaching work in the organization of the curriculum in its singular-particular-universal dimensions, and in the light of the Historical-Cultural Theory, a theoretical model was elaborated, which sought to reflect the system of essential relationships that constitute this work aimed at maximum possibilities of learning and development, formed by the child's activity, the teacher's activity – which involves choosing and organizing spaces, materials, times and relationships –, the relationship with culture as a source of development of both and the realization, by the teacher, of interventional or mediating actions capable of transforming and qualifying children's relationship with the world. This model was used as a unit of analysis of the teaching work under the intervention of the Learning Activity, organized in Continuing Education Meetings, through which the teachers were able to approach the theoretical way of thinking about their own work in the organization of a developmental curriculum in the daycare center, based on the appropriation of the concept of humanization. This process revealed the movement from the abstract to the concrete experienced both by the teachers, during the Learning Activity, and by the researcher, in the general context of the research. The results point to the value of the Learning Activity as a means of theoretical education of teachers, which involves the appropriation of scientific knowledge related to their work through theoretical thinking, a process capable of qualitatively transforming the teacher's consciousness, offering conditions for the composition and implementation of a humanizing curriculum in daycare center.

Keywords: Education. Child education. Learning Activity and theoretical education of teachers. Curriculum at daycare center. Historical-dialectical materialism. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Movimento do pensamento no método materialista histórico-dialético	32
Figura 2	A dialética singular-particular-universal na constituição e na análise da realidade	42
Figura 3	A dialética singular-particular-universal na pesquisa	45
Figura 4	Modelo teórico do trabalho docente para a organização de um currículo humanizador	120
Figura 5	Modelos teóricos do conceito de humanização elaborados na Atividade de Estudo - A.....	136
Figura 6	Modelo teórico do conceito de humanização elaborado na Atividade de Estudo - A	137
Figura 7	Modelo teórico do conceito de humanização elaborado na Atividade de Estudo - B	138
Figura 8	Modelos teóricos do conceito de humanização elaborados na Atividade de Estudo - B.....	140
Figura 9	Modelos teóricos elaborados coletivamente pelas professoras na Atividade de Estudo	142
Figura 10	Modelo teórico final do conceito de humanização elaborado pelas professoras na Atividade de Estudo	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos.....	68
Quadro 2	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - A.....	69
Quadro 3	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - B.....	74
Quadro 4	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - C.....	76
Quadro 5	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - D.....	76
Quadro 6	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - E.....	77
Quadro 7	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - F.....	78
Quadro 8	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - G.....	80
Quadro 9	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - H.....	80
Quadro 10	Planejamentos das professoras	85
Quadro 11	Planejamentos das professoras - A.....	87
Quadro 12	Planejamentos das professoras - B.....	89
Quadro 13	Planejamentos das professoras - C.....	89
Quadro 14	Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - I.....	90
Quadro 15	Planejamentos das professoras - D.....	91
Quadro 16	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada	129
Quadro 17	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - A.....	129
Quadro 18	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - B.....	130
Quadro 19	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - C.....	130
Quadro 20	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - D.....	131
Quadro 21	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - E.....	132
Quadro 22	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - F.....	132
Quadro 23	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - G.....	133
Quadro 24	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - H.....	137
Quadro 25	Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - I.....	139

Quadro 26 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - J.....	139
Quadro 27 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - K.....	141
Quadro 28 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - L.....	142
Quadro 29 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - M.....	146
Quadro 30 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - N.....	147
Quadro 31 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - O.....	148
Quadro 32 Planejamentos das professoras - E.....	152
Quadro 33 Planejamentos das professoras - F.....	153
Quadro 34 Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - P.....	155

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEDI/MEC	Coordenação Geral de Educação Infantil/ Ministério da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MOVIMENTO E O PERCURSO DE UMA PESQUISA NA PERSPECTIVA DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO	23
2.1	Princípios do método materialista histórico-dialético: caminho para o conhecimento e a transformação da realidade	29
2.2	A dialética singular-particular-universal como condição para a compreensão da totalidade do real	37
2.3	O percurso da pesquisa: delineamento da proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo com as professoras	46
2.3.1	Por que Atividade de Estudo?	47
2.3.2	Aspectos gerais da proposta de desenvolvimento da Atividade de Estudo vivenciada com as professoras	52
3	DO PSEUDOCONCRETO AO ABSTRATO: O QUE HÁ SOB A APARÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE ORGANIZADOR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS?	64
3.1	Ponto de partida: a manifestação aparente do trabalho docente na escola pesquisada	65
3.2	Além da aparência: a dinâmica histórica e social que se concretiza no trabalho docente e o condiciona	93
3.2.1	O processo histórico-social de surgimento e desenvolvimento da educação de bebês e crianças pequenas e do currículo para essa educação	94
3.2.2	A relação do professor com o seu trabalho.....	104
3.2.3	A formação da consciência e a relação do professor com o conhecimento	109
3.3	Para chegar à totalidade dinâmica: um modelo teórico do trabalho docente organizador do currículo para a humanização	115
4	A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO TEÓRICA DAS PROFESSORAS	124
4.1	Em busca das relações internas: abstração inicial	127
4.2	Para revelar o que há “por dentro”: um modelo teórico do conceito de humanização	134

4.3	A concretização da essência descoberta: resolvendo tarefas particulares.....	144
4.4	A ascensão do abstrato ao concreto	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre dos estudos realizados no processo de elaboração da dissertação de Mestrado intitulada *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*, defendida em fevereiro de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. O caminho de estudos, reflexões e aprendizagens experimentado nessa investigação de caráter teórico e na participação em grupos de pesquisa da mesma universidade¹, ao lado da atuação profissional da pesquisadora como Diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil, que trabalha com crianças a partir dos 4 meses de idade, sinalizou questões fundamentais para continuarmos a pensar, na ótica da referida teoria, sobre um currículo intencionalmente voltado à plenitude da formação humana na educação das crianças, especialmente até os 3 anos de idade.

Em nossa dissertação (AKURI, 2016), trouxemos aspectos da trajetória política e legal da Educação Infantil brasileira, reveladores de diferentes concepções de currículo de escola – e, subjacentes a elas, as concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento – expressas em documentos nacionais oficiais que norteiam a organização das propostas curriculares de municípios e escolas, ainda desconhecendo ou desconsiderando as especificidades dessa etapa da escolaridade.

Na revisão desses documentos, e em diálogo com a literatura da área, evidenciamos que a discussão e a orientação curriculares para a Educação Infantil começaram a ganhar espaço entre os educadores e pesquisadores da área com as publicações da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC, em meados da década de 1990. Dentre essas publicações, destacamos o documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg em 1995 e reeditado em 2009 (BRASIL, 1995; BRASIL, 2009c). Com originalidade, o material traz, de forma clara e objetiva, elementos relativos à organização e funcionamento das escolas para a promoção de práticas educativas orientadas pelos direitos das crianças pequenas.

Pouco mais de uma década depois, para a reflexão e discussão acerca da elaboração das propostas curriculares nas escolas brasileiras, na contramão do caminho que vinha sendo traçado para a ampliação do conceito de currículo, o Ministério da Educação substituiu o

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Infantil, liderado pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, sob a liderança da Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

material da COEDI/MEC, que estava em diálogo com a produção teórica da área pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998b). Nossas vivências no interior das redes de ensino municipal e privada nos mostraram o quanto esse material foi utilizado e referenciado nas propostas pedagógicas das escolas e nos planejamentos dos professores². Estes, não podendo enxergar além da aparência colorida dos três volumes, recheados de fotos e prescrições para sua prática, tomaram o material muitas vezes como guia do seu pensar e agir, sem crítica. A essência desse e de outros materiais, não captada de imediato no pensamento docente formado no âmbito das atividades cotidianas – para as quais o embasamento teórico não é necessário –, ignora as especificidades da Educação Infantil, utilizando-se da forma didatizada e prescritiva para organizar conteúdos e propostas de atividade, revelando uma concepção curricular típica do Ensino Fundamental.

Um ano mais tarde, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (BRASIL, 1999) como um documento mandatório para todas as instituições que trabalham com a educação de crianças de 4 meses a 5 anos³ de idade, trazendo questões fundamentais para nortear as propostas curriculares que integram os projetos pedagógicos das escolas, com destaque para as ações intencionais e indissociáveis de cuidado e educação, e para o respeito à identidade da educação das crianças pequenas, sem a antecipação de práticas e rotinas do Ensino Fundamental.

Sua segunda versão, dez anos depois, avançou ao apresentar, no texto do Parecer que a integra, concepções de currículo, criança, aprendizagem e Educação Infantil, incorporando contribuições do ideário histórico-cultural – como o entendimento do desenvolvimento cultural das capacidades das crianças, “[...] produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2009a, p. 7) – ainda que sem fazer referência aos representantes ou estudiosos dessa teoria.

Nossa análise, na dissertação, buscou evidenciar que esse documento, somado ao de Campos e Rosenberg (2009), forma um rico conjunto que abarca elementos teóricos capazes de orientar a organização curricular da Educação Infantil no país (AKURI, 2016).

No entanto, esses documentos não tiveram, no cenário da educação nacional, destaque e valor como os atribuídos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017)

² Reconhecendo que o uso da forma masculina não contempla as necessárias questões de gênero e que a maior parte dos profissionais atuantes em Escolas de Educação Infantil é, notadamente, formada por mulheres, fazemos esta opção buscando dar maior fluência à leitura, evitando, ao longo do texto, repetidas flexões do substantivo e de palavras correlatas.

³ Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, o limite de idade da Educação Infantil passou para os 5 anos, uma vez que a matrícula naquele nível de ensino se tornou obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

desde a sua primeira versão, no final de 2015, momento em que estávamos prestes a concluir nossa pesquisa. Seguindo a lógica neoliberal que rege as políticas públicas a serviço dos interesses de organismos internacionais e da manutenção da estrutura do sistema capitalista, o documento sinalizava, desde sua versão preliminar, um lugar de passividade ao professor, reduzindo seu papel à formação de competências. Dentre outras, essa crítica continuou sendo feita ao documento final, homologado, em dezembro de 2017, como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares de todo o país e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2017).

A análise dessa trajetória – aqui parcialmente retomada – nos permitiu afirmar, em nossa pesquisa no Mestrado, que, na história recente da Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a), persistem as marcas do cuidado dissociado da educação bem como o viés escolarizante pautado em práticas típicas do Ensino Fundamental, elementos que condicionam os currículos pensados, organizados e vividos com as crianças desde bebês. No entanto, a análise também nos permitiu reconhecer avanços teóricos e legais obtidos, como os manifestados nos documentos anteriormente citados (BRASIL, 2009a; 2009b).

Essa contradição presente na organização da Educação Infantil, que também é revelada na prática docente apartada da totalidade do seu trabalho, já apontava, em nosso estudo anterior, para o valor da formação inicial e continuada do professor. Agora, no prosseguimento dos nossos estudos, ela nos provoca a defender que o desenvolvimento do pensamento teórico como ferramenta de interpretação da realidade concreta pode romper com a obviedade⁴ do imediatamente perceptível no trabalho docente, revelando a essência do que a ele se apresenta – o que cria condições para a transformação da consciência do professor. Esse processo provocador de uma forma superior de ver e entender o mundo pode orientá-lo na luta pela superação da lógica capitalista, desagregadora e excludente, expressa nas políticas, leis e documentos educacionais que negam a intelectualidade do trabalho docente, relegando-o ao papel de executor de currículos e propostas idealizados e organizados por outros – sustentando, assim, a alienação que distancia o indivíduo das riquezas do gênero humano.

Com uma formação que visa a sua humanização por meio do desenvolvimento contínuo de uma consciência superior sobre o seu trabalho, baseada no pensamento teórico, o professor pode, então, compreender a potência de sua ação deliberada na organização de um currículo

⁴ Esse conceito será discutido no capítulo 3 com base na teorização de Heller (2014) e Mello (1993; 2000).

capaz de promover a humanização das crianças desde bebês, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A organização de ações para a formação continuada que privilegie a apropriação de conhecimento teórico do professor pode contemplar implicações pedagógicas deduzidas de conceitos fundamentais dessa teoria, como as caracterizadas em nosso estudo anterior (AKURI, 2016), que trazem uma concepção de currículo na escola da infância relacionada à garantia de acesso e relação da criança com as formas ideais de cultura humana presentes no meio em que ela convive desde bebê, interagindo com seus primeiros passos no desenvolvimento de seu psiquismo e orientando a (trans)formação de sua inteligência e personalidade (VYGOTSKI, 1995). Outra implicação pedagógica para o currículo na Educação Infantil está relacionada à promoção de situações e contextos de aprendizagem com potencial para se tornarem vivências às crianças – elemento fundamental para a aprendizagem (VIGOTSKI, 2010) –, considerando seu lugar ativo na relação que estabelece com objetos e pessoas. Para aprender e se desenvolver psicologicamente, a criança precisa estar em atividade e, tal como conceitua Leontiev (2014), ser tocada por uma necessidade que deflagre nela um motivo para agir, envolver-se afetiva e cognitivamente e atribuir sentido ao processo vivido. Uma terceira implicação pedagógica deduzida aponta para a concretização de ações mediadoras que intencionalmente orientem a atividade da criança sobre a realidade, agindo na chamada Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente⁵ (PRESTES, 2012), com referência à atividade considerada principal em cada idade: a comunicação emocional direta no primeiro ano de vida do bebê e a atividade objetual manipulatória na primeira infância, de 1 a 3 anos (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1995; LEONTIEV, 2014) – trazendo aqui apenas as idades diretamente relacionadas a nossa pesquisa. Por fim, a última implicação pedagógica se refere à apropriação de conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança para a criação de condições efetivas ao êxito da atividade infantil – contemplando os elementos essenciais do currículo na Educação Infantil: organização de espaços, materiais, tempos e relações.

Essas elaborações, advindas de fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, nos permitem entender que, na Educação Infantil, especialmente na educação dos bebês e crianças

⁵ Em russo, zona *blijaichego razvítia*. Nas várias traduções e interpretações das obras de Vigotski, esse conceito recebe também outras denominações, como Zona de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKII, 2014), sendo compreendido como desenvolvimento possível. Nesse sentido, Prestes (2012) salienta que os termos “proximal” ou “imediate” não são adequados por não se referirem a essa possibilidade de desenvolvimento, acarretando distorções no conceito proposto por Vigotski.

pequenas⁶, isto é, aquelas de até 3 anos, o currículo é composto pelos encontros com as formas mais elaboradas da cultura humana, que somos capazes de, intencionalmente, planejar, organizar e oferecer às crianças, criando condições para que estas se apropriem como sujeitos ativos, desde o momento de sua entrada até a saída do espaço escolar. Nessa perspectiva, o currículo envolve atenção especial às formas de acolhimento e comunicação vividas; aos relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças de idades diferentes; à organização de espaços ricos e diversificados, com materiais de diferentes cores, formas, sons, texturas, cheiros, funções ao alcance das crianças; aos encontros com a música, literatura, natureza, ciências, linguagem; às ações de cuidados essenciais – higiene, sono e alimentação – como situações privilegiadas para a atenção individual com a criança; à gestão do tempo, considerando os ritmos infantis (LIMA; AKURI, 2017).

Conceber e efetivar esse currículo potencialmente humanizador requer, ainda, do professor a apreensão da realidade do trabalho docente como totalidade dinâmica, buscando, pela via do pensamento teórico, revelar as múltiplas determinações que o compõem, o que permite o conhecimento dessa realidade com a clareza necessária para criar possibilidades de transformação de atitudes e ações distanciadas da educação humanizadora pretendida.

Compreender essa totalidade envolve pensar o trabalho docente nas relações sociais capitalistas que marcam o desenvolvimento dos indivíduos

[...] pelo hiato entre as atividades fundamentais e objetivas de humanização e as atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho, com decisivo predomínio das segundas sobre as primeiras. Considerando que as primeiras se caracterizam pelas possibilidades que encerram de humanização, permitindo-lhes, a plena manifestação de si, e as segundas, pelas possibilidades que ensejam de meramente garantir sua sobrevivência e reprodução, e pelas quais a sua força de trabalho, isto é, sua existência produtiva, se converte em mercadoria, este predomínio outra coisa não representa senão o impedimento de que os indivíduos sejam sujeitos inteiros e existam, portanto, inteiramente humanos. (MARTINS, 2015a, p.130).

Nesse cenário de desvelamento das determinações do trabalho docente, destacamos a baixa remuneração, que obriga o professor a estender sua carga horária (muitas vezes com jornada dupla ou até tripla); a desvalorização da profissão docente, que, dentre outras consequências, traz a desmotivação pessoal para o engajamento na continuidade dos estudos (participação em grupos de estudo e pesquisa, cursos de pós-graduação etc.); a precariedade da formação inicial e a ausência de organizadas ações de formação continuada; dentre outros elementos que reduzem as possibilidades de relação dos sujeitos com as formas superiores de

⁶ Ao longo do texto, usaremos também o termo “crianças pequenas” para nos referirmos àquelas menores de 3 anos, foco da pesquisa.

objetivação humana presentes na cultura – ciência, arte, política, filosofia –, relação que é fundamental ao desenvolvimento superior das qualidades humanas e da consciência teórica.

A apreensão da realidade concreta do trabalho que organiza o currículo envolve também aspectos como a estrutura física (espaços, condições e possibilidades de utilização); as formas de organização do tempo institucional (estabelecimento de horários e rotinas que podem ou não respeitar os ritmos infantis); os recursos materiais (disponíveis e acessíveis?); as relações entre os Educadores – equipe gestora, professores e demais funcionários – e destes com as crianças e suas famílias.

Compreendemos que essas questões, dentre tantas outras, são percebidas pelo professor apenas em sua aparência, visto que, pelo senso comum, que rege a dimensão cotidiana da vida, são tomadas como óbvias, envolvidas em uma pseudonaturalidade, tida como imutável. Essa forma de conceber a realidade, nos limites daquilo que se apresenta de imediato, é fruto do processo alienador do trabalho humano na sociedade capitalista, que não se restringe somente às relações de trabalho, mas permeia outras esferas da vida, determinando, inclusive, o processo como o professor é formado (MELLO, 1993; OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, o professor,

[...] influenciado pela ideologia do capitalismo ao nível da lógica interna do pensar, de um modo geral, dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para uma abordagem consistente do real – que determina, enfim, a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o educador possa desenvolver um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento. (MELLO, 1993, p.118-119).

A lógica formal impede que o nosso raciocínio rompa os limites da aparência do fenômeno, fato ou objeto, que, manifestando-se como algo óbvio, dispensa a necessidade de explicação. A obviedade do imediatamente perceptível legitima a concepção de homem típica do capitalismo, acomodando o indivíduo, que entende ser seu próprio desenvolvimento resultado apenas de sua adaptação às estruturas existentes (MELLO, 2000; OLIVEIRA, 2006).

Orientando nossa busca de conhecimento pela lógica materialista histórico-dialética, podemos apreender a essência do que a nós se apresenta. Pela via do pensamento teórico, é possível abordar a realidade de forma a conhecer as relações que não são percebidas na aparência, o que, dialeticamente, mobiliza nossa consciência ao mesmo tempo em que a desenvolve. Esse processo possibilita a transformação qualitativa do próprio sujeito, que, apropriando-se de uma forma superior de pensamento, que conduz ao conhecimento da

totalidade dinâmica, pode ser capaz de intervir na realidade e orientar-se na luta por sua transformação.

Assim, reiteramos que criar e fortalecer as possibilidades de uma educação humanizadora, com um currículo intencionalmente organizado e proposto para a plenitude do desenvolvimento humano das crianças desde o começo da vida, requer do professor a apreensão crítica⁷ da realidade, compreendendo-a a partir da universalidade das questões que a envolvem e condicionam, gerando possibilidades para a sua transformação. A consciência crítica não se forma espontaneamente, de tanto falar nela ou desejá-la. Ela é um processo social que se desenvolve, por exemplo, a partir do que o professor vive na relação com o seu trabalho como atividade da vida não cotidiana, para a qual é necessária uma forma teórica de captar e interpretar a realidade desse trabalho na dinâmica social em que ele está inserido.

Nesse sentido, o **problema de pesquisa** se apresentou com a seguinte questão: *A efetivação da Atividade de Estudo – tal como teorizada por Davídov (1988a;1988b; 1999) – com professores pode ser meio de formação teórica no processo de configuração de uma proposta educativa intencionalmente dirigida à plenitude da formação humana das crianças desde bebês?*

Como **hipótese**, tínhamos que as ações que compõem a Atividade de Estudos, teorizadas por Davídov, ao reproduzirem a lógica do método materialista histórico de conhecimento da realidade, possibilitam a abordagem teórica do fenômeno estudado, apreendendo-o na dinâmica entre sua essência e sua aparência. Essa forma superior de pensar a realidade pode ser potencialmente transformadora do modo como o professor compreende e se relaciona com o trabalho docente, especialmente na organização consciente do currículo na educação de bebês e crianças pequenas. Com o exercício do pensamento teórico, orientador da consciência sobre dificuldades, contradições e possibilidades do próprio trabalho como atividade humana não cotidiana, o professor pode compreender a essencialidade de sua atividade para a efetivação de escolhas curriculares intencionalmente voltadas à humanização das crianças desde bebês.

Para responder à problematização levantada, nosso **objetivo geral** foi analisar a proposição, a efetivação e as implicações de um processo formativo estruturado a partir das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras da escola pesquisada, visando a organização de uma proposta educativa intencionalmente dirigida à plenitude da formação humana das crianças desde bebês.

⁷ Ao longo do trabalho, usaremos o termo “crítica” na perspectiva marxiana de revelação das múltiplas determinações que possibilitam a apreensão de um fenômeno na totalidade dos nexos entre sua aparência e essência, não havendo, portanto, a conotação de julgamento.

Os **objetivos específicos** compreenderam as ações de:

1. Organizar e desenvolver um processo formativo característico da Atividade de Estudo com as professoras atuantes em uma creche municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista;

2. Identificar, analisar e apreender as implicações desse processo formativo, tendo em vista a organização de um currículo para a educação humanizadora de bebês e crianças menores de 3 anos.

Nossa **tese** se fundamenta na ideia de que a educação, como atividade humana complexa, requer do professor uma abordagem crítica do trabalho docente, que, sendo reveladora das determinações mais essenciais para a compreensão da totalidade dinâmica desse trabalho, pode orientar sua atuação profissional consciente e transformadora para promover intencionalmente o desenvolvimento humano em suas melhores possibilidades. Dessa forma, a organização de um currículo para a humanização das crianças desde bebês é pautada na superação do caráter imediato da relação do professor com seu trabalho, por meio do pensamento teórico. Para isso, defendemos que a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo teorizada por Davídov, proposta como meio de formação continuada de professores, cria condições para aproximá-los sucessivamente da forma teórica de pensar, apropriando-se de conhecimentos teórico-científicos relativos ao seu trabalho por meio do exercício das ações de análise, planificação mental e reflexão, capacidades do pensamento teórico desenvolvidas e requeridas nas ações de estudo vivenciadas. Nesse processo, o professor pode transformar qualitativamente sua consciência sobre o valor do seu trabalho para a promoção de uma educação desenvolvente, fazendo as melhores escolhas para a composição e efetivação de um currículo humanizador na creche.

Com essa defesa, ao finalizar esta introdução, apresentamos a organização do presente texto.

No segundo capítulo, intitulado *Fundamentos teórico-metodológicos: o movimento e o percurso de uma pesquisa na perspectiva do método materialista histórico-dialético*, apresentamos os princípios do método marxiano para a apreensão da realidade concreta, cuja compreensão reside na dialética singular-particular-universal e oferece possibilidades para a transformação dessa realidade. Também marcamos o percurso vivenciado com o grupo de professoras da escola pesquisada no desenvolvimento da proposta de formação, que envolveu a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo.

No terceiro capítulo, *Do pseudoconcreto ao abstrato: o que há sob a aparência do trabalho docente organizador do currículo na educação de bebês e crianças menores de 3 anos?*, partimos da caracterização e análise da singularidade do trabalho na escola pesquisada para conhecer aspectos da universalidade e da particularidade desse fenômeno, buscando o entendimento geral de sua formação e desenvolvimento constituídos historicamente no contexto da sociabilidade capitalista, com seus entraves e possibilidades. Assim, fizemos o movimento de redução do singular-pseudoconcreto ao universal-abstrato, formulando a hipótese de um modelo teórico composto por traços universais do trabalho docente na organização de um currículo intencionalmente voltado para a humanização das crianças desde bebês. Esse modelo, elaborado à luz da Teoria Histórico-Cultural, serviu à análise desse trabalho sob a intervenção da Atividade de Estudo, inserida como elemento da particularidade, abordada no capítulo seguinte.

Intitulado *A Atividade de Estudo como meio para a formação teórica das professoras*, o quarto capítulo apresenta e analisa dados empíricos produzidos nos Encontros de Formação Continuada, que revelam a aproximação das professoras à forma teórica de pensar seu trabalho ao vivenciarem as ações que compõem a Atividade de Estudo voltada à apropriação do conceito de humanização – o que nos permitiu reconhecer o movimento de ascensão do abstrato ao concreto no processo de compreensão da totalidade do trabalho docente que busca a organização consciente de um currículo para a formação humana das crianças desde bebês.

Completamos este trabalho com as Considerações Finais, fazendo uma retomada do percurso vivenciado e sintetizando as implicações para a organização de um currículo humanizador na creche, seguidas das Referências.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O MOVIMENTO E O PERCURSO DE UMA PESQUISA NA PERSPECTIVA DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

Toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente.
Marx

A pesquisa aqui apresentada inscreve-se como um estudo teórico-empírico, fundamentada no ideário histórico-cultural. Eleger, para este nosso estudo, os postulados de tal teoria requer a compreensão de suas bases, advindas de preceitos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, o que nos impõe o desafio de compor o conjunto ainda pequeno de pesquisas na área da educação orientadas por esse referencial filosófico em nosso país.

A perspectiva marxiana, adotada como instrumento lógico para a compreensão teórica da realidade pesquisada, guiou-nos por um caminho que não estava previamente dado por meio das regras e dos procedimentos a serem seguidos na pesquisa como garantia da produção de conhecimento científico e racional sobre a realidade. Foi na própria realidade objetiva, no modo de ser do objeto tomado para análise, que encontramos o percurso metodológico para investigá-lo – percurso que não foi linear nem estava prescrito. Assim, dialeticamente, o caminho se fez no caminhar e os elementos para a investigação foram se constituindo à medida que ela se desenvolvia e revelava as determinações do nosso objeto de análise: a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio de formação teórica das professoras para a organização de um currículo humanizador na educação de bebês e crianças pequenas, na escola pesquisada.

Partimos, então, do pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético: a primazia ontológica do real, que considera a realidade em sua existência independente, sem levar em conta qualquer idealização sobre ela ou a forma como ela é percebida pelos órgãos sensoriais e concebida no pensamento (ILYENKOV, 1975).

Nessa lógica, o conhecimento de um objeto, fato ou fenômeno, é, então, um processo que capta e reproduz no pensamento – mas não cria – seu movimento real. Para isso, há que se conhecer a realidade em sua integralidade, reconstruindo suas relações mais essenciais, que se articulam com os elementos periféricos, compondo sua totalidade concreta. É no método científico de Marx que encontramos os fundamentos para a produção do conhecimento científico verdadeiro, os princípios orientadores desse percurso.

A complexa natureza da realidade não se revela a nós de forma direta e imediata; como afirma Marx (1982, p.39), ela é uma síntese de muitas determinações, “unidade do diverso”. O percurso para o conhecimento dessa unidade ricamente articulada requer um complexo trabalho de análise e síntese, já que aquilo que a nossa percepção é capaz de obter no imediato contato com a realidade são seus aspectos externos e parciais, e não o conjunto dinâmico de elementos que a compõem. Nas palavras de Kosik (1976, p. 21), “[...] as coisas não se mostram ao homem diretamente tal como são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. [Este] é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade [...]”.

O desvio apontado pelo autor requer um movimento específico do sujeito investigador para ver além da forma aparente do fenômeno investigado, como se ele abrisse uma cebola⁸ buscando conhecer cada uma das camadas que a compõem e que determinam o “ser cebola”. Nessa metáfora, podemos pensar ainda que não basta ter acesso às camadas internas desse vegetal para conhecê-lo integralmente, pois, separadas, não podem formar a cebola. É examinando esse vegetal, em seus distintos aspectos e sob pontos de vista diferentes, num permanente movimento de análise e síntese das suas partes, que poderemos conhecê-lo por inteiro. A cebola existe concretamente, suas determinações mais profundas existem, são tão concretas quanto as mais aparentes e, juntas, formam a cebola (GOUVÊA, 2020).

Em que pesem os limites da metáfora, ela ilustra o movimento necessário para conhecer e compreender a realidade no método materialista histórico-dialético: investigando-a em todas as dimensões, como totalidade concreta, resultado de múltiplas relações (MARX, 1982). Conhecer o que determina essencialmente essa realidade, desviando-nos daquilo que se apresenta imediatamente para alcançar o que se oculta internamente, é fundamental. Esse percurso envolve a análise das diversas formas de desenvolvimento do objeto investigado, encontrando suas conexões internas e desvelando suas determinações mais profundas por meio da abstração que se generaliza e permite o retorno ao ponto de partida, compreendido agora de forma nova e aprofundada: como uma síntese dos múltiplos aspectos e relações internamente conhecidos e desvendados. Esse processo é condição para a compreensão da realidade concreta, abrindo espaço para a intervenção com ações capazes de transformá-la.

⁸ Metáfora ricamente explorada pela Prof.^a Dr.^a Marina Machado Gouvêa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu curso de extensão oferecido na modalidade online, entre maio e setembro de 2020, intitulado “Lendo o Capital na quarentena”. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-OEvXAYI0EciWc-ngmQz3A>

Nesse processo, o sujeito pesquisador desenvolve um papel fundamental, mas é a realidade que indica os procedimentos a serem seguidos para conhecê-la em sua essência (KOSIK, 1976; TONET, 2013). Dessa forma, o conhecimento de um objeto é determinado a partir dele próprio, como expõe Menezes (2019, p. 38):

As categorias do objeto existem para além da subjetividade do pesquisador, elas são imanentes ao objeto, em outras palavras, as categorias já existem, independentes da existência do sujeito que investiga. O investigador busca descobrir um universo categorial sobre o objeto considerando a totalidade de múltiplas determinações que não se expressam na imediaticidade do objeto. [...] É através da investigação das determinações do objeto que se pode dizer o que ele é, como se constituiu. [...] A centralidade está no objeto.

Entendemos, assim, como Tonet (2013) e Menezes (2019), a partir das elaborações de Marx, que a centralidade do processo de conhecimento reside na realidade a ser conhecida, e não no sujeito que a conhece. Como vimos, essa afirmação se dá sob uma perspectiva ontológica, ancorada na apreensão mais essencial do que existe, partindo dos elementos da própria realidade objetiva para conhecê-la, e não daquilo que desejamos ou achamos que ela seja. O conhecimento produzido sob o ponto de vista ontológico envolve a busca do sujeito por compreender e traduzir em conceitos a lógica interna do objeto, apreendendo, dessa forma, suas determinações mais essenciais. A perspectiva marxiana supera o sentido metafísico da ontologia, compreendendo a realidade no interior do processo histórico-social, como totalidade concreta (TONET, 2013).

Adotar essa perspectiva no trabalho de pesquisa requer, pois, a superação da tradição epistemológica orientadora da produção científica (TONET, 2013; MENEZES, 2019).

O método científico moderno – que tem sido o caminho hegemônico para a produção de conhecimento na sociedade capitalista – apoia-se nos dados empíricos organizados pelo pesquisador, que segue um conjunto de regras e procedimentos apreendidos separadamente do objeto e aplicados para chegar ao conhecimento deste. O foco, nessa perspectiva, está no *como* conhecer a realidade, no que a razão precisa fazer para produzir conhecimento científico. Desse modo, a centralidade do processo científico está no pesquisador, que, partindo de definições e conceitos pré-estabelecidos, colhe dados, organiza, estabelece relações entre eles e formula a sua interpretação sobre o que entende ser o objeto investigado, ou seja, atribui a este uma lógica idealizada.

Na ampla análise de Tonet (2013), da qual aqui nos limitamos a trazer apenas alguns aspectos, essa perspectiva tem caráter gnosiológico, concebendo o sujeito que pesquisa como eixo central do processo de produção de conhecimento, ou seja, como aquele que constrói

teoricamente o objeto. Ao buscar dados empíricos que, constituindo apenas a dimensão aparente da realidade, não revelam sua origem histórico-social e não permitem a apreensão de sua totalidade em movimento, o método da ciência moderna obstaculiza a formação da mentalidade crítica do pesquisador.

Os interesses da classe dominante estão presentes nos vários âmbitos: social, econômico, político e, sobretudo, no ideológico. Para a classe dominante manter seu poder e controle sobre a classe trabalhadora, ambas forjadas na sociabilidade capitalista, é necessário criar uma concepção de mundo e uma forma de conhecer esse mundo – uma cientificidade, portanto – que estejam de acordo com os interesses hegemônicos, desprezando os universais, que dizem respeito a toda a humanidade.

A possibilidade de compreender essa questão, reconhecendo a ciência como reprodutora da ordem social vigente, é prejudicada se o sujeito conhecedor é considerado o organizador dos dados empíricos com base em critérios subjetivos de verdade. Dessa forma, com a primazia do sujeito sobre o objeto, o método científico moderno cumpre sua função social de produzir conhecimento na lógica capitalista, atendendo aos interesses e demandas da classe dominante.

Ao reconhecermos a inadequação dessa abordagem, ante a revolucionária compreensão de que se tem no conhecimento científico o instrumento capaz de tornar conhecida a realidade em sua integralidade para nela poder intervir praticamente, de forma a orientar a luta que busca a sua transformação, defendemos e buscamos assumir, neste trabalho, a perspectiva fundada por Marx, que é reveladora de uma concepção de mundo e de um padrão científico-filosófico-metodológico radicalmente novos, que, até hoje, são o que “de mais avançado temos em termos de horizonte cognitivo” (TONET, 2013, p.124).

É sabido que as questões relativas ao método científico não foram tratadas especificamente por Marx, mas aparecem no conjunto de sua produção intelectual⁹, o que revela a coerência do pensamento do autor, já que não há uma regra universal que garanta a explicação de todos os fenômenos da natureza e da vida social. De forma simplificada, é possível afirmar que suas elaborações teóricas a esse respeito partiram da sua apropriação do método da economia política da época, que se detinha apenas nas formas fenomênicas do real. A partir da análise e da crítica a esse método, Marx propôs sua superação por meio da dialética materialista

⁹ Podemos encontrar referências sobre a questão do método nas seguintes obras de Marx: *Manuscritos econômico-filosóficos*, *A Sagrada Família*, *Miséria da Filosofia*, *A ideologia alemã*, *O Capital*, *Posfácio à 2ª edição alemã de O Capital* e no texto intitulado *O método da economia política*, parte integrante dos *Grundrisse* e da *Introdução geral à crítica da economia política*, de 1857” (TONET, 2013).

fortemente influenciada pelos princípios da dialética delineada por Hegel¹⁰, que também foi superada pelo autor.

De modo geral, as formulações hegelianas sobre dialética apegam-se fortemente à descoberta do mais essencial na investigação da realidade, deixando de fora a concretude do real, ou seja, desconsiderando sua historicidade e totalidade. Com essas categorias à margem, é como se o próprio pensamento pudesse criar a realidade, como se as determinações mais essenciais existissem em si mesmas e apenas se manifestassem na realidade, podendo ser investigadas e reveladas. Dessa forma, o conhecimento do real partiria da ideia, do conceito que se tem sobre ele. Como afirma Marx (1982, p.40), “[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza em si, se aprofunda em si e se move por si mesmo”.

A superação marxiana da dialética fundamentalmente idealista de Hegel se baseia na materialidade, o que significa compreender que é o concreto que determina o que existe, como explica o autor:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método [referindo-se ao de Hegel], a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1982, p. 39-40).

Esse é o padrão metodológico que serviu ao objetivo de Marx à época – e que serve ao nosso na atualidade –, qual seja: a superação da sociedade capitalista baseada não no desenvolvimento humano, mas no lucro obtido da exploração do trabalho humano. Essa tarefa requer a instrumentalização da classe trabalhadora com ferramentas para ver a realidade em sua totalidade, indo além do que se mostra evidente nos fatos, fenômenos e objetos. Enxergar e compreender a essência é poder encontrar contradições e prever possibilidades de transformação. Nesse sentido, é necessário entender a realidade para superá-la, o que exige o conhecer não só como ela se apresenta em sua manifestação exterior, mas o que é imanente a ela.

Foi expressando os interesses da classe trabalhadora que Marx rompeu com a ciência moderna e seu método, elaborando uma perspectiva teórico-metodológica capaz de explicar e instrumentalizar o projeto de uma sociedade para “a superação de toda forma de exploração do

¹⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), um dos principais filósofos representantes do idealismo alemão.

homem pelo homem e a possibilidade de plena realização humana de todos os indivíduos” (TONET, 2013, p.19).

Esse é o método coerente com a pesquisa que se fundamenta nos princípios da Teoria Histórico-Cultural – e é sob essa perspectiva que enveredamos o presente trabalho, comprometido com a luta por uma educação para o desenvolvimento humano das crianças desde bebês, o que requer também a humanização dos professores por meio da sua relação consciente com as objetivações do gênero humano, que carregam as qualidades tipicamente humanas das quais toda pessoa precisa se apropriar para desenvolver plenamente sua inteligência e personalidade. Enxergamos essa luta, dialeticamente, como forma de resistência e movimento de superação da exploração e da alienação engendradas na sociedade capitalista, o que só se dará com a superação radical desse tipo de organização social. Compreendemos que, nesse movimento de superação, a educação tem papel fundamental, criando possibilidades para a redução do distanciamento entre indivíduo e gênero humano.

Assim, reconhecendo que a epistemologia marxiana é suficientemente organizada para guiar o fazer científico (MARTINS, 2015b), fazemos nossa opção conscientes da complexidade do processo bem como dos limites e possibilidades deste trabalho, que não tem a pretensão de contemplar todos os preceitos do método. Realizamos, nele, um esforço de análise que busca a coerência com tais preceitos, exercitando-nos a pensar de forma diferente daquela que aprendemos desde crianças, ou seja, superando a lógica formal, insuficiente para desvelar e compreender a totalidade do real em seu constante movimento. Buscamos, ao assumir esse desafio, no decorrer da pesquisa e na presente exposição dos resultados dela, trazer elementos provocadores da nossa e de outras consciências para a superação do senso comum no trabalho docente, que pode levar à organização de um currículo potencialmente desenvolvendo desde o começo da vida. Com isso, desejamos somar contribuições, ainda que singelas, à produção de conhecimento na área.

Neste capítulo, em diálogo com aspectos da investigação realizada – que serão analisados e desenvolvidos no decorrer do texto –, apresentamos os princípios do método materialista histórico-dialético (MARX, 1978; 2004; KOSIK, 1976; KOPNIN, 1978; TONET, 2013), que orientaram o movimento e o percurso da pesquisa. Também abordamos, com base nas elaborações de Lukács (1967, 1978) a partir do método marxiano e nos trabalhos de Oliveira (2001) e Pasqualini e Martins (2015), a dinâmica singular-particular-universal como requisito para a apreensão da totalidade do fenômeno estudado.

Por fim, situamos o percurso vivenciado, no desenvolvimento da proposta de Atividade de Estudo com as professoras, na escola pesquisada, cujo movimento será analisado nos capítulos subsequentes.

2.1 Princípios do método materialista histórico-dialético: caminho para o conhecimento e a transformação da realidade

*O movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento
é a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano.
Kopnin*

A produção de conhecimento científico pelo método materialista histórico-dialético se dá com a reprodução da realidade objetiva no pensamento. Os princípios desse método, como apontado anteriormente, advêm do entendimento fundamental da realidade em sua prioridade ontológica, o que significa que sua existência independe de como a pensamos.

A expressão popular afirmativa de que “as aparências enganam” nos remete, ainda que superficialmente, a um desses princípios: a existência objetiva de fenômenos, fatos e objetos da realidade determinada por sua essência, que, por não ser imediata, precisa ser revelada.

Como vimos, a forma pela qual a realidade se apresenta aos nossos olhos não revela o que ela verdadeiramente é; faz-se necessário um certo movimento do pensamento para alcançar o conhecimento do que é real. Trata-se de um esforço para conhecer as determinações mais essenciais do que a nós se apresenta, além daquelas que conseguimos captar sensorialmente e que não passam de porções singulares e mutáveis da realidade.

Por ser esse complexo caminho o único acessível ao ser humano para alcançar a verdade, conforme Kosik (1976, p.21, grifo do autor), “[...] periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas [e] com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho [...]”. Essa observação direta nos parece suficiente porque, para as atividades do dia a dia, no trato prático-utilitário com as coisas, bastam os aspectos fenomênicos da realidade. Baseados no senso comum, que é inerente a essa esfera da vida humana, nos familiarizamos com as situações, nos orientamos nelas, realizamos tarefas, resolvemos problemas cotidianos e reproduzimos nossa vida.

Dessa forma, manejamos a esfera da pseudoconcreticidade, como explica Kosik (1976, p. 11, grifo do autor):

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*.

A organização da nossa sociedade de classes, calcada na exploração de poucos sobre muitos, dinâmica refletida na divisão social do trabalho, historicamente reproduz e sustenta o mundo da pseudoconcreticidade, influenciando a consciência dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana. Como sabemos, para manter sua hegemonia, interessa à classe dominante defender os seus interesses, determinando, assim, as condições sociais – o ambiente material e as ideias dominantes – que sustentam a alienação, obstaculizando o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora, demanda que é reproduzida nos diversos momentos da totalidade social – trabalho, educação, política, arte, religião, direito, ciência, filosofia – e por meio deles.

Fica-se “no meio do caminho” do processo de conhecimento da realidade quando, conforme Kosik (1976), o pensar e o agir humanos são orientados para a aparência superficial da realidade, desligada de sua conexão interna e “[...] fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move ‘naturalmente’[...]” (KOSIK, 1976, p. 11).

Dessa forma, quando não ultrapassamos a esfera da pseudoconcreticidade, obtemos uma incompleta compreensão da realidade, incapaz de identificar os elementos que a organizam e a sustentam, o que produz uma falsa consciência sobre ela e, conseqüentemente, aniquila formas de intervenção nessa realidade.

Para compreender a realidade, então, trazemos o que outra expressão popular nos adverte, ainda que envolva em uma falsa consciência típica do mundo empírico: “é preciso ver além da aparência”. É a filosofia materialista histórica que nos ensina, nas palavras de Kosik (1976, p. 12), que: “Compreender o fenômeno é atingir a essência”.

Nesse processo, não se trata de descartar a aparência, mas de investigar e apreender as determinações estruturais daquele fenômeno que, sobredeterminando as mais aparentes, o revelam da forma como o vemos, e não de outra. A essência manifesta-se no fenômeno, mas de forma parcial e não imediata, ou seja, não acessível à contemplação. Assim, faz-se necessário um movimento do pensamento para estabelecer as mediações teóricas que revelarão o “núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1976, p.10, grifo do autor).

Esse movimento de apreensão da realidade concreta requer o exercício do pensamento teórico orientado para esse tipo de conhecimento, movido pela lógica dialética.

A abstração é um momento fundamental do método materialista histórico-dialético, necessário ao conhecimento concreto da realidade, visto que este não se dá separado da atividade intelectual do sujeito. Como explica Kopnin (1978, p. 158):

O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao conhecimento no pensamento. Esse caminho, como todos os outros, é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato.

No ponto de partida da investigação, a abstração de um objeto, fato ou fenômeno, é vazia, referindo-se aos aspectos fenomênicos dele, o que leva a generalizações formais (empíricas) que não dão conta de explicar o processo real (concreto) de sua existência. É importante ressaltar aqui que, para a tradição marxista, ao contrário do senso comum e de boa parte do pensamento científico e filosófico, concreto não é sinônimo de empírico. Concreto é, pois, o resultado dos múltiplos aspectos que o compõem, não como um aglomerado de partes constituintes ou como o produto do processo de reflexão pelo sujeito, mas como uma unidade de manifestações que se relacionam e se condicionam mutuamente (ILYENKOV, 1975).

No processo de conhecimento da realidade, a superação da sua manifestação aparente se dá pela ação do pensamento para apreender o concreto pela mediação do abstrato, alcançando a essência e extraindo dela as várias determinações que dão vida àquela realidade. Assim, revelando a origem e o desenvolvimento do fenômeno investigado, captando as relações que o determinam e o constituem, chega-se, por meio de generalizações substanciais, ao conhecimento teórico.

Essas ações mentais integram e subsidiam a análise explicativa do fenômeno – necessária ao método materialista histórico –, que, em contraposição a uma análise simplesmente descritiva, permite o retorno ao ponto de partida com uma compreensão ricamente articulada, chegando ao conhecimento do fenômeno, então, como concreto pensado, ou seja, como o real concreto apropriado pelo pensamento. Marx (1978, p.116) explica esse caminho:

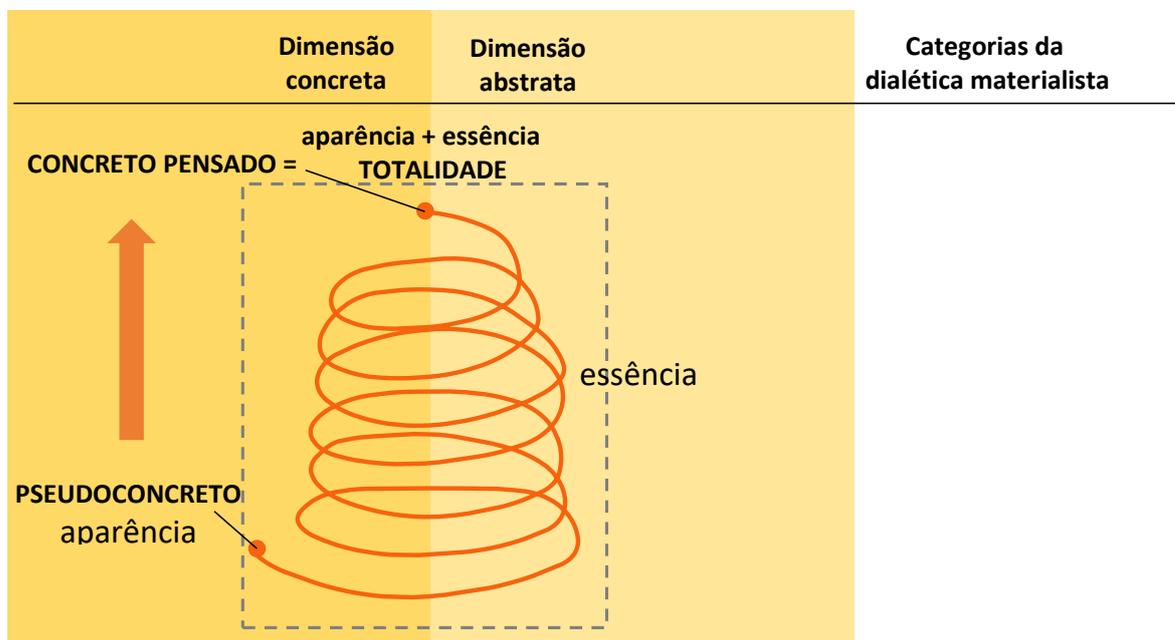
[...] do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo [...] não com uma representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Atinge-se, assim, o ponto de chegada do exame da realidade, formalmente idêntico ao de partida, mas muito diferente em seu conteúdo – é no ponto de chegada que o pensamento alcança o conceito do todo, a totalidade (KOSIK, 1976).

O esquema a seguir busca representar graficamente esse movimento dialético do pensamento como método materialista para o conhecimento da realidade concreta, tal como foi concebido por Marx (1978) e expresso por Kosik (1976, p.41-42, grifos do autor):

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral [...] É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco*, e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

Figura 1. Movimento do pensamento no método materialista histórico-dialético



Fonte: Elaboração da autora

Kopnin (1978) também explica esse movimento da dialética materialista, em que o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. No ponto de partida, é o conhecimento sensorial-concreto da realidade investigada que está disponível, “[...] com o qual os sentidos nos colocam imediatamente em contato” (KOPNIN, 1978, p.157). No ponto de chegada, alcançamos uma forma superior do conhecimento concreto.

Para atingir essa forma superior, que é a compreensão da totalidade da realidade, o pensamento afasta-se da manifestação concreta, do que é sensorialmente perceptível, como se desse um passo atrás na busca por uma definição abstrata que exprime a essência daquela realidade. Esse movimento do pensamento parte dos aspectos perceptíveis da realidade para buscar novos elementos, revelando propriedades e relações que, não estando acessíveis à

contemplação, constituem sua essência. Conhecendo, pela mediação do abstrato, a dinâmica de determinações que compõe a totalidade concreta – o que permite uma rica compreensão dela –, chega-se ao concreto no pensamento.

A categoria da totalidade concreta, então, não é identificada com o somatório de todos os fatos, o que reduziria a realidade a uma única dimensão, tornando a compreensão do todo inatingível. Na perspectiva fundada por Marx, a realidade é “[...] um todo estruturado que se desenvolve e se cria” (KOSIK, 1976, p.43), o que permite a compreensão racional de qualquer fenômeno como parte estrutural de um todo dialético. Esse é um princípio fundamental do método materialista histórico. A realidade perde seu caráter dialético se for “[...] entendida apenas ‘horizontalmente’, como relação das partes com o todo, e se se desprezam os seus outros caracteres orgânicos; a sua dimensão ‘genético-dinâmica’ (criação do todo e unidade das contradições) e sua dimensão ‘vertical’, que é a dialética de fenômeno e essência” (KOSIK, 1976, p. 53-54).

Pensar a totalidade do real envolve compreendê-lo nos vários aspectos que compõem sua aparência e sua essência, como um conjunto de partes articuladas entre si de forma dinâmica, que se influenciam e que estão em permanente contradição, com mediações entre elas, tendo o trabalho como categoria determinante.

É a partir do trabalho, compreendido na perspectiva materialista histórico-dialética, no seu sentido mais genérico, do intercâmbio entre o ser humano e a natureza, que surge o ser social. Para satisfazer suas necessidades e poder existir, a humanidade, pelo trabalho, transforma a natureza, criando e transformando a sua subjetividade nesse processo. A partir dessa atividade fundamental de mediação entre ser humano e natureza, surgem outras dimensões sociais que, ao longo da história, com suas formas específicas, vão compondo a totalidade social – a ciência, filosofia, educação, arte, política, religião, linguagem.

Tudo o que compõe a totalidade social é, pois, na perspectiva materialista, resultado da atividade humana, e não uma obra simplesmente natural (a natureza foi e é permanentemente transformada em razão das necessidades e interesses do ser humano) ou fruto de uma vontade divina.

Podemos compreender, então, que a realidade social é integralmente histórica – outro princípio metodológico da investigação dialética em relação recíproca com os demais. É conhecendo o processo histórico de um fenômeno, fato ou objeto, portanto, que podemos revelar seus nexos causais, chegando à materialidade mais concreta. Os processos que compõem a realidade histórica e social marcam um percurso que revela seu movimento através

do tempo, como resultado da atividade humana. Esse movimento da realidade pode ser investigado, conhecido, compreendido e, portanto, desnaturalizado, abrindo possibilidades para a sua transformação.

Essa perspectiva vai de encontro ao “fatiamento” da realidade para compreendê-la e explicá-la, como fizeram os empiristas e os essencialistas na filosofia da história ocidental, ambos desconsiderando a historicidade dos fenômenos. O empirismo idealiza a existência do real a partir de suas determinações mais imediatas, enquanto o essencialismo tem forte apego à descoberta das determinações mais profundas, como se elas existissem em si e apenas se exteriorizassem na realidade. Tais abordagens ainda produzem seus efeitos, influenciando a forma como as pessoas abordam a realidade e produzem conhecimento na sociedade, sendo percebidas também na educação e no trabalho docente.

Como vimos, o método materialista histórico supera essas abordagens ao compreender a articulação dialética entre objetividade e subjetividade – realidade objetiva e sujeito conhecedor – como um princípio que tem na existência concreta da realidade o lugar central do processo de conhecimento.

Isso não significa que a realidade está pronta, escondendo-se por detrás de uma aparência pseudoconcreta, independentemente da atividade dos seres humanos. Ao contrário, a realidade é dinâmica e coloca um campo de possibilidades concretas para a ação do sujeito, que tem um importante e ativo papel tanto no processo de conhecer a história quanto no de fazê-la.

Considerar essa dinâmica significa compreender, por exemplo, que a realidade objetiva em termos educacionais não está posta definitivamente, prescindindo de qualquer intervenção humana. Também é necessário compreender que uma melhor realidade educacional não se fará apenas a partir da nossa subjetividade, de boas ideias a respeito de como deva ser a educação, bastando uma tal organização que as coloque em prática. Afirmar que a primazia desse processo é da realidade equivale a dizer que não são as ideias que regem o mundo. No entanto, a subjetividade tem papel fundamental no sentido de buscar na realidade o ponto de partida para a compreensão integral desta, o que abrirá caminhos para a intervenção humana por meio da prática social.

Daí o valor do método materialista histórico-dialético como instrumento lógico e epistemológico para conhecer a realidade concreta na dinâmica de sua totalidade, criando condições para que os sujeitos possam identificar os recursos necessários e as relações possíveis para intervir praticamente em direção ao objetivo proposto.

Dessa forma, a compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la só acontecem a partir de sua apreensão crítica: na dinâmica das relações entre a aparência e essência; em sua totalidade concreta e historicamente determinada; e considerando a prioridade ontológica da objetividade – cuja existência põe um campo de possibilidades concretas sobre a subjetividade, que, a partir do conhecimento de tais possibilidades, pode buscar caminhos para intervir praticamente e atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva, o ponto de partida do exame da realidade que compõe o estudo aqui apresentado foi o trabalho docente na organização do currículo para a educação dos bebês e crianças menores de 3 anos, na escola pesquisada.

Em sua representação primeira – pseudoconcreta –, esse trabalho, objetivado nas narrativas das professoras, no planejamento e avaliação de suas ações com as crianças e nas práticas diárias, revelava uma concepção de currículo ainda fragmentada e regida pelo senso comum.

À atuação da pesquisadora como Diretora, que, em parceria com o Professor Coordenador, orienta há cinco anos o trabalho pedagógico realizado na escola, os aspectos ainda periféricos da realidade concreta investigada se revelavam nas atitudes e ações das professoras, ainda distanciadas da educação humanizadora anunciada no Projeto Político Pedagógico como objetivo do trabalho, mas envolvidas na busca pela ampliação do conhecimento sobre as especificidades do trabalho na creche, num contexto de comprometimento e seriedade, revelados na dinâmica diária de cuidado e educação das crianças.

Isso nos colocou o problema da necessidade de formação teórica das professoras para um trabalho mais consciente e intencionalmente dirigido à humanização das crianças, o que demandou o conhecimento da totalidade do trabalho docente, superando o conhecimento de seus elementos empíricos imediatos, para poder nele intervir.

Assim, pelo método materialista histórico-dialético, compreendemos que a investigação partia da definição aparente da realidade do trabalho na escola pesquisada – uma representação ainda desordenada do todo, sobre a qual tínhamos algum conhecimento – e buscamos conhecer as razões que fazem desse trabalho o resultado de uma prática social realizada por determinados indivíduos, em determinadas condições histórico-sociais concretas. Sem fragmentar esse processo, reconhecendo que a realidade investigada é parte de uma totalidade muito mais ampla, buscamos os elementos internos e as relações que contribuem para que o trabalho

docente na organização do currículo na escola investigada se manifeste sob aquela forma, e não outra.

Com esse entendimento, convertamos o trabalho docente na organização do currículo em objeto de análise, buscando apreender a dinâmica dos vários aspectos que o compõem e o determinam como parte da sociedade capitalista – apresentados no capítulo 3 –, para analisá-lo sob a intervenção da Atividade de Estudo – tal como teorizada por Davidov (1988a; 1988b; 1999) – como meio de formação teórica das professoras, capaz de provocar a transformação da consciência sobre seu trabalho docente, questões que serão abordadas no capítulo 4.

Nesse percurso, aproximamo-nos do conhecimento da totalidade desse trabalho na escola pesquisada, ampliando nosso entendimento sobre sua manifestação concreta, que, não sendo natural nem imutável, abriu possibilidades também concretas de intervenção para a transformação da realidade docente, a partir da apropriação dos elementos essenciais que compõem seu trabalho organizador do currículo na educação dos pequenos.

Assim, pudemos voltar à situação inicial com uma compreensão aprofundada sobre nosso objeto de investigação, muito distinta em seu conteúdo original, pois sobre ele pensamos, conhecendo as abstratas determinações conceituais que dão vida ao trabalho docente na organização do currículo para a educação dos bebês e crianças menores de 3 anos, bem como desmistificando essa realidade, abrindo possibilidades de intervenção e transformação. Kopnin (1978) explica que esse movimento não configura um simples retorno à situação inicial, pois: “A princípio, o pensamento teórico se afasta do concreto (a noção plena ‘evapora’ até atingir o grau de definição abstrata), depois torna a remontar, precisamente remontar e não simplesmente retornar a ele, pois se cria um novo concreto” (KOPNIN, 1978, p.162).

Kosik (1976) também expõe esse caminho, que nos aproximou de um entendimento novo sobre a realidade concreta da escola pesquisada:

[...] o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p.29).

Esse movimento de conhecimento da realidade, apreendida na riqueza de sua totalidade, foi capaz de criar condições para a concretização de uma proposta relacionada à Atividade de Estudos, provocadora de transformações no pensamento das professoras ao aproximá-las do

conhecimento teórico-científico, particularmente do conceito de humanização, como apresentaremos mais adiante, abrindo possibilidades para a qualificação do seu trabalho docente na organização do currículo na escola pesquisada de forma mais consciente, intencionalmente dirigida à humanização.

Destaca Kopnin (1978) que esta é a função do método científico calcado no materialismo histórico-dialético: um meio da atividade humana para apreender o objeto e poder transformá-lo. Chegar ao concreto no pensamento é, como afirma o autor, atingir

[...] o conhecimento mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois [o concreto pensado] reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. [...] o concreto no pensamento fundamenta a conexão do *singular* com o *universal*, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários. (KOPNIN, 1978, p.162, grifos do autor).

O caminho para chegar ao concreto no pensamento requer do pesquisador a tarefa de assumir o preceito lukacsiano do desvelamento da conexão entre a manifestação singular específica do fenômeno investigado e sua dimensão universal mediada pela particularidade. Trata-se de compreender e fazer uso da dialética singular-particular-universal como instrumento lógico e epistemológico – também ontológico – para orientar o trabalho do pensamento no processo de apreensão do movimento e da essência da realidade em sua existência concreta (OLIVEIRA, 2001; PASQUALINI, 2010), como veremos a seguir.

2.2 A dialética singular-particular-universal como condição para a compreensão da totalidade do real

[Há], na realidade e na sua consciência aproximativamente adequada, um movimento irresistível, uma aspiração progressiva que conduz do puramente singular ao universal através do particular.
Lukács

Vimos que a ontologia de Marx nos revela a realidade concreta como síntese de múltiplas determinações formadas e transformadas no percurso histórico. Conhecer essa realidade é reconstruí-la no pensamento, conforme os preceitos do método materialista histórico-dialético, considerando a unidade entre seus aspectos aparentes e sua essência, que só pode ser acessada por meio das abstrações, ou seja, por mediações teóricas.

Fundamentadas no método marxiano, as elaborações de Lukács (1967, 1978) acerca da dialética singular-particular-universal são essenciais à aproximação e compreensão da realidade em seu movimento e sua totalidade concreta.

Nessa dinâmica, como vimos, cabe ao sujeito investigador que analisa a realidade não se render ao que é imediatamente dado (o singular), buscando conhecer, pela mediação das abstrações, sua essência (o universal) especificada nos particulares modos de sua expressão singular. O resultado desse processo oferece condições para a compreensão cada vez mais rica e abrangente da realidade concreta investigada – sempre considerando, como assevera Lukács (1978), o caráter aproximativo da ciência, ou seja, o conhecimento nunca definitivo, mas progressivamente mais exato dos fenômenos, a depender da autenticidade da apropriação da dialética entre singular-particular-universal feita pelo sujeito.

Para se conhecer um fenômeno da realidade, faz-se necessário, então, compreender como sua singularidade se origina na universalidade e, dialeticamente, como esta se concretiza naquela sempre com a mediação da particularidade, como explica o autor:

A aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, *em si*, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz. (LUKÁCS, 1978, p. 106, grifo do autor).

Nesse sentido, Lukács (1967) esclarece que o fenômeno é a expressão dialética da unidade singularidade-universalidade, dimensões que, coexistindo, são articuladas entre si, contraditoriamente se identificando e se contrapondo. O movimento do pensamento para conhecer concretamente a realidade “é uma ininterrupta oscilação para cima e para baixo da singularidade à universalidade e desta àquela” (LUKÁCS, 1967, p. 207). A contínua tensão entre essas dimensões de um fenômeno é manifestada na sua configuração particular, cujo conhecimento é decisivo para a apreensão do movimento complexo da realidade concreta.

Como manifestação única e imediata do fenômeno na realidade, a singularidade revela as características exteriores, que podem ser contempladas pelos sentidos, mas, dessa forma, não trazem o conhecimento da totalidade desse fenômeno. Afirma Kosik (1976) que a manifestação singular encerra a aparência do fenômeno, sua pseudoconcreticidade, não nos revelando de imediato sua essência ou as leis gerais que organizam sua origem e desenvolvimento, que são necessárias a sua compreensão concreta.

Para Lukács (1967, p. 203), “[...] é óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade”, pois é a parte visível do todo e, como parte, expressa de forma incompleta o fenômeno. À análise dialética, cabe apreender esse caráter específico do singular, mas sempre em relação com o que condiciona sua existência. Nesse processo, há que se conhecer e explorar a universalidade do fenômeno com a mediação das abstrações para “dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência a fim de poder expressar teoricamente a essência, inclusive as leis que regulam [sua] conexão [com o] fenômeno” (LUKÁCS, 1978, p.220).

Vygotski (1995) também postula que a explicação científica da realidade requer a superação de suas manifestações externas num processo de descoberta e revelação da origem dos fenômenos, ou seja, das relações e dos nexos dinâmico-causais que determinam sua existência concreta.

Assim, compreendemos, pela dialética materialista, que tanto melhor se conhece o singular quanto mais autêntica e profunda for a nossa compreensão do universal mediado pelo particular, que é determinado pelas relações sociais específicas do contexto no qual o fenômeno se insere.

Ao evidenciar a superação marxiana da “divinização” idealista da universalidade, Lukács (1978) assevera que o conhecimento da expressão universal do fenômeno não se dá por meio de idealizações, pois ela não é um produto do pensamento, mas da vida concreta.

A universalidade contém traços essenciais dos fenômenos, tendências histórico-sociais de seu tempo e o desenvolvimento do gênero humano – conjunto das objetivações humanas concretizadas ao longo da história. Como aqueles são aspectos internos, não se trata de atribuir à universalidade as características comuns a vários fenômenos, pois elas são expressões da aparência, de seu exterior, e não de sua essência (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

É, então, pela mediação do pensamento – pelas abstrações – que os nexos internos e as contradições da universalidade podem ser conhecidos. Essa essência é continuamente convertida em particularidades que condicionam o modo de ser das manifestações singulares do fenômeno – que podem ser diversas já que esse condicionamento não é determinístico.

Para ilustrar essa questão, trazemos e ampliamos um exemplo de Pasqualini e Martins (2015) no qual as autoras resgatam o conceito marxiano de trabalho como a definição universal deste: a atividade do ser humano que, na busca pela satisfação de suas necessidades, transforma a natureza, transformando-se nesse processo. Essa universalidade, por sua vez, é concretizada,

sob diferentes formas, nas manifestações singulares do trabalho, inclusive na possibilidade de estranhamento desse trabalho pelo indivíduo, o que caracteriza sua alienação.

Se tomarmos, então, o trabalho assalariado como uma dessas manifestações singulares, veremos que sua forma aparente – a de um contrato formal entre patrão e empregado – contém em si, mas não revela imediatamente, a essência desse fenômeno. Para aproximar-nos de um entendimento concreto sobre ele, é preciso analisar a relação singular-particular-universal, compreendendo que essa forma singular de trabalho se constrói no conceito universal de trabalho de Marx (1978), mas é especificada pela particularidade da socialidade, a relação indivíduo-sociedade fundada no modo de produção da riqueza no sistema capitalista, que explora e aliena o indivíduo do seu trabalho. A incompreensão dessa correlação dialética na análise desse fenômeno, não considerando as determinações particulares, oculta o que é essencial à concretude do fenômeno em questão: o processo de exploração do trabalho humano e geração de mais-valia, que resulta na apropriação da riqueza sob a forma de propriedade privada na sociedade capitalista, afastando o ser humano do processo de realização de sua própria atividade, do produto desse trabalho e de sua relação com o gênero humano – como explica Marx (1978) e discutiremos mais adiante, no capítulo 3.

Com o essencial de fora, a compreensão da realidade torna-se parcial e difusa. Assim, a obviedade impera na consciência do indivíduo, que tende a naturalizar ou mistificar a realidade pelo que ela tem de aparente, afastando o pensamento da compreensão concreta do real, o que impede uma atuação crítica desse indivíduo na sociedade.

Podemos compreender que a oposição entre as dimensões específica (singular) e geral (universal) que coexistem em um fenômeno é resolvida, considerando a lógica dialética, por uma relação de mediação representada pela particularidade, capaz de revelar os elementos e conexões que interferem de forma decisiva na expressão daquela singularidade.

Oliveira (2001, p. 17) destaca que “a cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade”. Esse é o caminho para o conhecimento da totalidade do real, capaz de fazer-nos superar o conhecimento cotidiano, tornando-nos conscientes das possibilidades de intervenção na realidade por meio da prática social.

No entanto, a autora também aponta que esse caminho a ser trilhado para a compreensão da relação singular-particular-universal dos fenômenos vai se tornando mais difícil, conforme a sociedade se complexifica, e requer variados elementos mediadores, com conexões mais intrincadas entre eles, condicionando o movimento dialético da universalidade à singularidade

(OLIVEIRA, 2001). Essa dificuldade provoca a expansão da forma de pensar cotidiana para as atividades não cotidianas, como a educação, a arte, a ciência, o que contribui para a alienação das pessoas na sociedade.

Lukács (1978) explica o valor da categoria de particularidade no processo de superação dos limites do senso comum e da alienação, próprios da dimensão cotidiana da nossa vida. Na obviedade do conhecimento cotidiano, que é espontâneo e restrito, os elementos da relação singular-particular-universal facilmente se confundem ou são tomados como elementos supérfluos no processo de análise da realidade.

Oliveira (2001) evidencia, com base nas afirmações de Lukács (1978), que o senso comum tende a considerar, na análise da realidade, a relação indivíduo-sociedade erroneamente compreendida como polo singular e universal. Essa é uma relação fundamental a toda análise que tem em vista o processo de humanização, pois ele não acontece naturalmente, posto que é resultado de apropriações das objetivações humanas histórica e socialmente criadas. No entanto, a relação indivíduo-sociedade precisa ser compreendida em sua função mediadora (particular) para a concretização de outra, mais ampla: a relação entre o indivíduo (singular) e as objetivações do gênero humano (universal). Importa destacar que o indivíduo se constitui como tal na relação consciente com sua condição de ser parte do gênero humano, dirigindo sua vida com base no desenvolvimento conquistado pela humanidade (HELLER, 1977; 2014; MELLO, 2000).

A categoria do m, como explica Duarte (2013), é composta pelo conjunto da cultura produzida historicamente e reproduzida socialmente pelos seres humanos, que expressa as máximas possibilidades concretas de existência humana até o momento. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 3): “São objetivações que precisam ser apropriadas pelo indivíduo para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto”.

Se essa categoria, que contém “a meta máxima do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 2001, p. 18), não é considerada em sua universalidade, são os estreitos limites da sociedade que assumem essa posição na análise do fenômeno. Dessa forma, o que passa a importar na relação indivíduo-sociedade é a adaptação daquele à estrutura desta, e não a sua emancipação como membro do gênero humano.

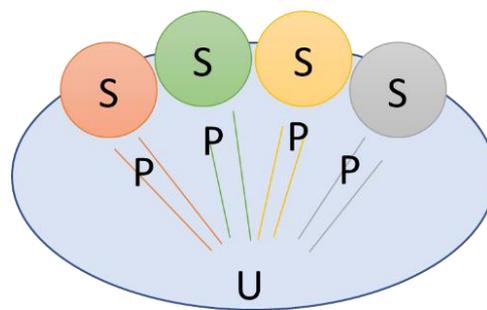
Esse desprezo pela dimensão particular na análise do fenômeno, que inviabiliza a aproximação do pensamento à compreensão da totalidade da realidade em movimento, é reflexo das relações sociais de produção capitalistas que exploram e alienam os indivíduos,

sustentando, dessa forma, os interesses da classe dominante que pretendem se constituir na dimensão universal da relação.

Assim, compreendemos que a natureza específica daquilo que se deseja conhecer para poder superar só poderá ser devidamente elucidada mediante o conhecimento da particularidade, ou seja, das mediações determinadas pelas relações sociais daquele contexto. São essas mediações sociais que organizam a forma específica pela qual a universalidade se concretiza na singularidade. Como alerta Oliveira (2001, p.19), “essa desconsideração da particularidade, como afirma Lukács, leva à eliminação dos momentos da particularidade social como elementos de luta”.

Como síntese, o esquema abaixo busca representar graficamente os particulares modos de expressão da universalidade, especificando o modo de ser de cada singularidade.

Figura 2. A dialética singular-particular-universal na constituição e na análise da realidade



Fonte: Elaboração da autora

Assim, temos que a dimensão singular (S) – composta por uma ou diversas expressões irrepetíveis de um fenômeno, que revelam suas definibilidades exteriores – não existe nela mesma, mas somente em relação intrínseca com a dimensão universal (U). Por sua vez, o universal, que revela os aspectos interiores ao fenômeno, as leis gerais de sua formação e desenvolvimento, precisa se concretizar no singular para existir, e isso se faz pelos elementos mediadores e suas vinculações lógicas que compõem a dimensão particular (P) desse fenômeno.

Com essa compreensão, buscamos captar e analisar a relação dialética entre as dimensões singular, particular e universal, a fim de conhecer a realidade concreta do trabalho docente na escola pesquisada, como síntese de determinações diversas, e poder criar possibilidades de transformação.

Partimos da singularidade desse trabalho, ainda orientado pelo senso comum, para pensá-lo sob a intervenção de uma proposta de vivência das ações que compõem a Atividade

de Estudo com as professoras, visando sua formação teórica para a organização de um currículo potencialmente humanizador – nosso objeto de análise.

Entendemos que a singularidade da realidade investigada, materializada nos planejamentos e avaliações do trabalho realizado, nas práticas das professoras e em suas narrativas sobre a composição do currículo para a educação dos bebês e crianças menores de 3 anos, é própria daquela unidade escolar e daquelas professoras, sendo condicionada por elementos particulares. Compreender a irrepetibilidade da dimensão singular dessa realidade envolveu o conhecimento do conjunto diverso de fatores e aspectos que a especificam e condicionam seu modo de ser, provocando sua apresentação de determinada maneira, e não de outra. Esse conjunto, compondo a dimensão particular da análise, é engendrado no interior da estrutura social capitalista na qual os sujeitos e a escola em questão estão inseridos. A relação das professoras com o trabalho e com o conhecimento – que remete ao problema da formação docente – e as condições concretas de trabalho na escola – que incluem a compreensão acerca do que integra o currículo: espaços, materiais, tempos e relações – são alguns dos aspectos desse conjunto.

Como vimos em Lukács (1978) e Oliveira (2001), é pela mediação do particular que a universalidade, ou seja, as tendências mais gerais orientadoras do desenvolvimento do fenômeno, se materializa na singularidade. Dessa forma, entendemos que o trabalho docente organizador do currículo na escola pesquisada é uma expressão singular do entendimento geral, constituído historicamente, sobre a educação de bebês e crianças pequenas – uma abstração com base na realidade concreta. Desvelar essa universalidade em nossa pesquisa demandou, então, a compreensão da educação infantil em geral e seu desenvolvimento histórico no interior da sociedade capitalista, entendida como “[...] um todo no qual estão presentes tendências universais que agem sobre as partes singulares que o compõem, isto é, que impõem determinações sobre a vida dos indivíduos que nela vivem” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368).

Como vimos, Oliveira (2001) destaca que nos aproximamos mais fidedignamente da compreensão da manifestação singular do fenômeno quanto melhor conseguirmos captar, no processo de análise, suas mediações particulares com o universal. Assim, ao analisarmos as mediações teóricas que especificam a universalidade da educação de bebês – discutidas no capítulo 3 deste trabalho –, compreendemos que, tal como esses elementos condicionam, com a lógica alienadora da organização social capitalista, a singularidade do trabalho docente na organização do currículo na escola pesquisada, outros elementos podem também,

dialeticamente, especificar a universalidade nesse trabalho singular, mas em uma perspectiva emancipadora. Nesse sentido, a proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo pelas professoras pode constituir uma mediação possível de ser intencionalmente forjada no interior da particularidade social vivida na escola.

Essa proposta tem o compromisso ético-político (OLIVEIRA, 2001) de buscar a superação do distanciamento entre os indivíduos singulares – no caso, as professoras – e o conjunto da produção humana – referência de emancipação – como forma de resistência à alienação (HELLER, 2014) típica das relações sociais capitalistas. O histórico distanciamento entre indivíduo e objetivações humano-genéricas, nesse modelo de sociedade, condiciona o desenvolvimento do sujeito aos interesses da classe dominante, limitando-o à particularidade tomada como expressão máxima de sua vida (HELLER, 2014). Assim, apartado da riqueza produzida pela humanidade, ficam restritas as possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo como ser pertencente ao gênero humano e, conseqüentemente, são cerceadas suas possibilidades de ação consciente e transformadora no contexto em que vive.

Pasqualini (2010, p. 55) evidencia que o valor e a tarefa da investigação que se propõe a compreender e analisar criticamente a realidade social está na tomada da genericidade, “[...] justamente como possibilidade de revelar o abismo entre a produção do gênero humano e as expressões singulares da prática social”.

Ao compartilharmos desse entendimento, buscamos criar condições para o desenvolvimento do pensamento teórico e o exercício da lógica dialética das docentes por meio da vivência de uma proposta de Atividade de Estudo, como um potente modo particular de aproximação da relação entre esses indivíduos singulares e o conhecimento teórico-científico.

Dessa forma, o desenvolvimento da proposta de Atividade de Estudo com as professoras, entendido como mediação, na dimensão particular da análise, tanto nos permitiu abstrair determinações outras da realidade pesquisada quanto, ao mesmo tempo, especificou a universalidade do conhecimento e do pensamento teóricos – como desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano – nas ações singulares docentes.

Compreendemos, então, a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo pelas professoras da escola investigada como meio de formação continuada para criar possibilidades de transformação qualitativa de suas consciências, com o exercício de pensar teoricamente o trabalho docente e seu valor para a máxima formação humana das crianças desde bebês. Dessa forma, a relação mais próxima das professoras com as objetivações humano-genéricas – das

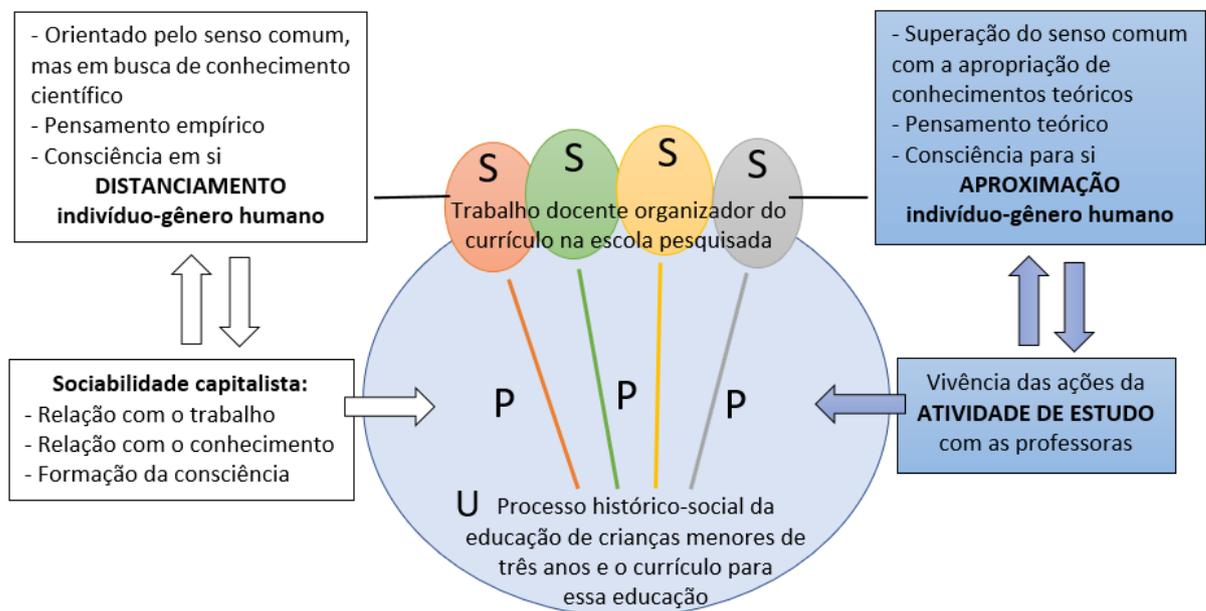
quais o conhecimento teórico é parte – pode ser expressa em ações mais conscientes e críticas na composição de um currículo desenvolvendo para a educação na creche.

Isso requer a compreensão de que, se a aprendizagem e o desenvolvimento dependem daquilo que às crianças é oferecido, como ensina Vygotski (1995), a formação humana delas está diretamente relacionada ao trabalho intencional docente, que é expresso na prática concreta da organização de um currículo potencialmente humanizador, compreendendo as escolhas acerca daquilo a que elas terão acesso na escola, a forma eleita para isso e as relações que serão estabelecidas nesse processo.

Assim, a apropriação do conceito de humanização, pela via do pensamento teórico, para a organização de um currículo que intencionalmente a concretize – tarefa de estudo formulada na Atividade de Estudo vivenciada –, abriu possibilidades para a alteração do lugar ocupado pelas professoras na relação com o conhecimento e, conseqüentemente, no trabalho de organização desse currículo com vistas à humanização das crianças desde o começo da vida.

O esquema abaixo busca evidenciar a relação singular-particular-universal no movimento da pesquisa com destaque para a intervenção proposta:

Figura 3. A dialética singular-particular-universal na pesquisa



Fonte: Elaboração da autora

Na sequência, trazemos aspectos da proposta de vivência das ações da Atividade de Estudo com as professoras – cujos detalhamentos e análises serão apresentados no capítulo 4 –, marcando o percurso trilhado na busca pela formação teórica das professoras para o trabalho de

organização consciente de um currículo humanizador na educação dos bebês e crianças pequenas.

2.3 O percurso da pesquisa: delineamento da proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo com as professoras

[...] o aspecto distintivo da Atividade de Estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade.
Repkin

Como exposto, trilhamos o percurso de nossa pesquisa amparados pelo método materialista histórico-dialético, buscando desvelar a realidade concreta de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na periferia de um município de médio porte, no interior do estado de São Paulo, na qual a pesquisadora exerce o cargo de Diretora, proveniente de concurso público.

Partimos da singularidade do trabalho docente expresso na organização do currículo para o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas nessa creche¹¹, que atende, em período integral, cerca de cem crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses (idades consideradas no início do ano letivo, sendo que, até o final deste, as crianças mais velhas fazem 2 anos e 4 meses de idade).

Consideramos que o fato de tomarmos a singularidade dessa instituição como ponto de partida não centra nossa investigação em um estudo de caso nem inviabiliza a generalização necessária a todo trabalho científico, pois compreendemos, pela dialética, que essa singularidade expressa determinações universais e particulares, históricas e sociais. Essas determinações, não percebidas pelo pensamento cotidiano, são reveladoras da origem e do desenvolvimento do fenômeno, fundamentais a sua compreensão concreta e potencialmente transformadora. Como explicam Pasqualini e Martins (2015, p. 368):

Quando reconhecemos na singularidade da existência de um indivíduo ou fenômeno traços compartilhados por outras existências/fatos singulares, trabalhamos no âmbito do particular. Podemos dizer que elevamos a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo em que conferimos à universalidade um grau de concreção singular.

¹¹ Este termo é usado com referência à Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a), na qual creche e pré-escola são diferenciadas apenas em razão do critério etário para o atendimento: crianças de até 3 anos de idade em creches e, de 4 e 5 anos em pré-escolas.

No processo de apropriação do conhecimento científico sobre a realidade investigada, nosso pensamento, mediado por abstrações teóricas, buscou superar a singularidade do fenômeno, revelando, na sua existência única, uma expressão particular da universalidade, que permitiu-nos compreender essa realidade de forma superior, considerando a multiplicidade dos aspectos que a compõem.

Assim, buscamos reproduzir, no pensamento, seu movimento singular-particular-universal a fim de cumprir o desafio de produzir, sobre a realidade do trabalho docente da escola, conhecimento científico passível de ser generalizado na abordagem de outras realidades. Nesse processo, compreendendo a realidade em sua totalidade concreta, buscamos formas de intervir para transformá-la, ofertando, desse modo, uma contribuição – ainda que singela – para a área da educação.

Percorrendo, então, esse caminho epistemológico proposto por Marx (1978) e evidenciado por Lukács (1967), convertermos, pela abstração, o real imediato em objeto de análise, apreendendo-o de forma superior. Nesse movimento, vislumbramos na Atividade de Estudo – tal como teorizada por Davídov (1988a; 1988b; 1999) – uma possibilidade de intervenção nas condições concretas (particularidade) que medeiam a expressão da universalidade na singularidade do trabalho das professoras, objetivado na organização do currículo na escola pesquisada. Isso nos motivou a organizar e desenvolver com elas uma proposta de Atividade de Estudo, que será justificada e delineada na sequência, bem como analisada mais adiante, no capítulo 4.

2.3.1 Por que a Atividade de Estudo?

Vasili Davídov¹² (1930-1998), psicólogo russo pertencente à terceira geração de pesquisadores da escola de Vigotski¹³, baseou-se na compreensão materialista histórico-dialética para organizar seus estudos sobre o pensamento humano e suas formas de relação – empírica ou teórica – com a realidade. No campo da psicologia pedagógica, suas pesquisas voltadas à educação escolar evidenciaram o valor da organização do ensino para provocar o

¹² Frente à diversidade de formas gráficas do nome do referido autor, optamos *Vasili Davídov*, respeitando, na citação de suas obras, a grafia indicada em cada uma delas.

¹³ A mesma justificativa da N.R. anterior se aplica à opção que fizemos pela grafia *Vigotski*.

desenvolvimento psíquico do indivíduo, desde as séries iniciais, por meio do desenvolvimento do pensamento teórico – forma superior de apropriação do mundo pelo sujeito.

A esse ensino chamou “desenvolvimental”, formulando sobre ele uma teoria que traz implicações pedagógicas dos princípios da Teoria Histórico-Cultural¹⁴ (LIBÂNEO; FREITAS, 2013) e que tem, na Atividade de Estudo, a base para a compreensão da essência desse ensino (PUENTES, 2018).

Longe de ser entendida como sinônimo das práticas cotidianas realizadas na escola, a Atividade de Estudo é um tipo particular de atividade e sua adequada compreensão requer a apreensão do conceito de atividade a partir das contribuições de Leontiev (2014, p. 68):

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo, designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

A atividade humana, na perspectiva histórico-cultural, é o fundamento da constituição social, histórica e cultural do ser humano ao longo de sua existência. Essa atividade, movida por uma necessidade, transforma o conteúdo da realidade objetiva em conteúdo subjetivo, passando a compor o psiquismo do indivíduo (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, somente associada a uma transformação substancial do objeto ou da situação, a ação humana pode ser considerada como atividade.

A partir dessa concepção, a abordagem da Atividade de Estudo requer do indivíduo a transformação do objeto de conhecimento na busca por sua essência para a compreensão de sua totalidade. Como explica Davídov (1999, p.2):

[...] a atividade de estudo e a meta de estudo a ela correspondente estão ligadas antes de tudo com a transformação do material, quando para além de suas particularidades multifacéticas exteriores se pode descobrir, afixar e estudar a base essencial ou interior e deste modo compreender todas as manifestações exteriores desse material.

Assim, por meio da Atividade de Estudo adequadamente organizada pelo professor, o aluno transforma o objeto de conhecimento, relacionando suas dimensões externas (aparentes) com as internas (essenciais) a fim de encontrar a “célula” (DAVÍDOV, 1988a, p.82) de sua

¹⁴ Ao fazerem essa afirmação, os autores evidenciam a Lei Genética Geral do Desenvolvimento e as teses de Vigotski sobre a aprendizagem, com base na atividade da criança e suas relações com o outro para a formação e desenvolvimento de processos psíquicos tipicamente humanos e no valor da adequada organização do aprendizado para isso.

origem e desenvolvimento, base geral das manifestações singulares daquele objeto em estudo. Nesse processo ativo e criativo, em que o pensamento busca reconstruir o movimento do objeto para apropriar-se dele na totalidade, um novo produto mental é engendrado – o conhecimento teórico –, provocando mudanças qualitativas na personalidade do indivíduo.

Na Atividade de Estudo, a mudança no objeto com o qual o sujeito interage não é mais importante do que as transformações que acontecem nos processos psicológicos do sujeito da atividade – sua autotransformação –, que passa a dominar, pela via do pensamento teórico, não apenas determinados modos de ação, mas os fundamentos teóricos que os sustentam, ou seja, os princípios de ação – este é o objetivo e o resultado maior da Atividade de Estudo (REPKIN, 2014).

As elaborações de Leontiev (2014) e Elkonin (1987) sobre os diferentes tipos de atividade¹⁵ e sua periodização, que dirigem o desenvolvimento do psiquismo nas distintas etapas da vida, trazem a Atividade de Estudo como a principal na idade escolar inicial.

Compreendida como a melhor forma de as crianças entre 7 e 11 anos, aproximadamente, se relacionarem com o mundo para aprenderem e se desenvolver, a Atividade de Estudo dirige as mais importantes mudanças psíquicas desse período, formando novas funções, ampliando capacidades e tornando cada vez mais complexas as relações estabelecidas com os conhecimentos e as pessoas.

É importante destacar que a Atividade de Estudo continua presente no período da adolescência, subsidiando a preparação para as tarefas futuras e a organização das relações entre os jovens no interior da atividade de comunicação pessoal, orientadora desse período do desenvolvimento psíquico. Mais tarde, no período escolar avançado, ainda se reconhece a Atividade de Estudo orientando e preparando o jovem para a atividade principal, que é a profissional.

Nessa trajetória, cada indivíduo “[...] vai tendo a oportunidade de desenvolver ao máximo as suas possibilidades de formação, conforme seus interesses constituídos ao longo de sua história de vida e sua motivação para os estudos [...]”, a depender das condições concretas

¹⁵ Anteriormente ao período guiado pela Atividade de Estudo, a periodização do desenvolvimento psíquico da criança apresentada por Elkonin (1978) revela a *comunicação emocional direta* com os adultos como a atividade principal do bebê. No interior dessa atividade, são formadas as ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação dos objetos, cujo domínio progressivo e socialmente elaborado, em colaboração com adultos e parceiros mais experientes, constitui a chamada *atividade manipulatória*, orientadora do desenvolvimento da criança na primeira infância (de 1 a 3 anos). Após esse período, o *jogo de papéis* será a atividade principal da nova etapa do desenvolvimento psíquico, marcada pela generalização das ações com os objetos, comparando-as com o que fazem os adultos, o que permite a compreensão cada vez mais ampliada sobre as tarefas e os sentidos das ações humanas (ELKONIN, 1987).

a ele oferecidas para a vivência de processos de aprendizagem capazes de, efetivamente, provocar seu desenvolvimento psíquico, transformador de sua consciência no mundo (MILLER, 2019, p.80).

Como relatam Libâneo e Freitas (2013), a análise da aprendizagem dos alunos nas escolas russas, feitas por Davídov e Elkonin a partir do final dos anos 1950, evidenciou a ausência da Atividade de Estudo em um ensino baseado no pensamento empírico, que, sendo próprio da dimensão cotidiana da vida, revela:

[...] um caráter classificador, catalogador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e características externas de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Tal orientação é indispensável para tarefas cotidianas, durante o cumprimento de ações laborais rotineiras; porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo em face da realidade (destacamos que tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas, precisamente ignoradas pelo raciocínio empírico). (DAVÍDOV, 1987, p.144, tradução nossa).

Com o pensamento empírico, o real é abordado em seu aspecto imediato e analisado formalmente, levando a uma generalização conceitual empírica. Nesse movimento, o pensamento identifica características comuns do objeto ou fenômeno investigado – aquelas que se repetem, se assemelham ou se diferenciam –, mobilizando importantes operações mentais como a observação, a comparação e a classificação, o que resulta na formação de um conceito empírico. Com Davídov (1988a), compreendemos o conceito empírico como uma noção geral sobre o objeto ou fenômeno, uma vez que ele não envolve a compreensão e a explicação da essência do que é investigado – o que extrapolaria a observação de seus aspectos externos para se chegar ao conceito propriamente dito, que é teórico.

Para Davídov, como explicam Libâneo e Freitas (2013), o pensamento empírico é um degrau inicial no processo de conhecimento, que precisa ser avançado para se alcançar o superior, representado pelo pensamento teórico, que leva ao conhecimento da realidade concreta. Trata-se de um movimento de superação por incorporação, que não costuma ser contemplado pelo ensino tradicional, baseado na lógica formal de apreensão da realidade – seja na formação básica ou superior, inicial ou continuada. Os procedimentos dessa lógica, que privilegia a informação sensorial e os fatos isolados, são necessários ao conhecimento do objeto ou fenômeno, mas não são suficientes para elevar o pensamento a outro momento desse processo, permitindo a apreensão da totalidade do real, composta pelos elementos imediatamente identificados e por aqueles que demandam um certo movimento e envolvem determinadas capacidades para serem reproduzidos pelo pensamento.

Captar o movimento da própria realidade no que se refere às relações entre os seus elementos aparentes e essenciais só é possível por meio da lógica dialética, base do pensamento teórico.

Com o pensamento teórico, analisamos os elementos que constituem a essência do objeto de conhecimento – sua origem, relações e transformações internas –, chegando a generalizações substanciais que levam ao conceito teórico, reproduzindo idealmente a unidade entre a singularidade desse objeto (aparência) e sua universalidade (essência). Nesse processo,

[...] os conhecimentos que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados *conhecimentos teóricos*. Mas estes só podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e conformação, ou seja, transformando novamente um certo material [...] que está destinado a percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram de fato as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos. (DAVÍDOV, 1999, p.2, grifos do autor).

A Atividade de Estudo, desenvolvida e proposta ao longo de mais de 50 anos de trabalho como a teoria central do sistema Elkonin-Davídov-Repkin (PUENTES, 2018), é organizada com base no conteúdo do conhecimento das ciências, das artes, da filosofia, dentre outras objetivações humanas superiores, visando a apropriação dos conceitos e a formação de procedimentos generalizados de ação no âmbito desses conceitos – ações que caracterizam o desenvolvimento e o domínio do pensamento teórico.

Ao concebermos a possibilidade de cada indivíduo alcançar o desenvolvimento desse tipo superior de pensamento, obtendo a autonomia no processo de apropriação do conhecimento que subsidia sua ação criativa e transformadora do contexto em que vive, pensamos no trabalho docente.

A atividade profissional do professor requer a compreensão da totalidade do seu trabalho para uma atuação consciente nos processos desse trabalho, como sujeito que pensa, escolhe, planeja, desenvolve e avalia. Requer, assim, uma abordagem da realidade subsidiada pela relação superior com o conhecimento, que advém do desenvolvimento e do exercício do pensamento teórico.

Nesse sentido, vislumbramos a vivência de uma proposta de Atividade de Estudo no processo de formação continuada das professoras da escola investigada como um potente meio para aproximá-las do desenvolvimento da forma teórica de pensar a realidade, apropriando-se de conhecimentos teórico-científicos relativos ao seu trabalho. Nesse processo, elas puderam conhecer e vivenciar aspectos do método materialista histórico-dialético, reproduzido na estrutura da Atividade de Estudo organizada e proposta por Davídov (1988a; 1988b; 1999).

Esse movimento criou condições para uma nova forma de abordagem da realidade do trabalho docente – ainda fragmentado e distanciado da educação humanizadora pretendida e anunciada no Projeto Político Pedagógico da escola –, promovendo avanços nas formas como cada professora pensa e se objetiva no planejamento e nas narrativas sobre o seu trabalho.

A criação de condições para a humanização de cada professora é fundamental ao seu trabalho educativo, que busca a humanização de cada criança. Assim, compreendemos que, ao lado da atividade profissional, a Atividade de Estudo constitui um potente meio para proporcionar uma mudança qualitativa na consciência do professor, superando o caráter imediato de sua relação com o trabalho e o conhecimento baseado no senso comum.

A apreensão crítica da realidade do trabalho docente, compreendendo-o a partir da universalidade das questões que o envolvem e o condicionam, gera possibilidades para sua transformação na busca pela efetivação de uma educação humanizadora, por meio de um currículo intencionalmente organizado e proposto para a plenitude do desenvolvimento humano das crianças desde o começo da vida.

O lugar do professor na organização do currículo na Educação Infantil se afirma, portanto, por meio de sua ação consciente, orientada à promoção de uma educação desenvolvente, a partir do exercício de uma postura teórica e científica que pode ser experimentada na vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo.

Na sequência, marcamos o percurso vivenciado, ao trazermos aspectos gerais da proposta de desenvolvimento da Atividade de Estudo com as professoras para sua formação teórica, apresentando a organização dos Encontros de Formação Continuada a partir da estrutura da Atividade de Estudo, segundo Davídov (1988a; 1988b, 1999). É no capítulo 4 que se dará a análise dos dados produzidos nesses encontros, valendo-nos do modelo teórico formulado – apresentado no capítulo 3 – que, apoiado na teorização de Vigotski (2018), serviu como uma unidade de análise do trabalho docente na organização de um currículo humanizador na educação infantil.

2.3.2 Aspectos gerais da proposta de desenvolvimento da Atividade de Estudo vivenciada com as professoras

Iniciamos o caminho, no segundo semestre de 2019, organizando primeiramente os encontros com a proposta de dialogar, coletivamente, com as 11 professoras atuantes na escola naquele momento, sobre suas concepções a respeito do currículo na Educação Infantil, em uma

perspectiva humanizadora. A proposta contemplou, ainda, 23 encontros para a vivência das ações que compreendem a Atividade de Estudo, que serão explicitados mais adiante, neste tópico.

Os chamados Encontros para Diálogos Coletivos foram, então, realizados em dois grupos, no horário de trabalho. Metade das professoras participou do grupo da manhã e a outra metade, do da tarde, num total de 3 encontros no período matutino e 2 no vespertino, com a duração de aproximadamente 40 minutos cada um, que foram gravados em áudio para posterior transcrição e análise. Durante a participação das professoras nos encontros, as crianças de cada turma ficavam sob os cuidados dos auxiliares, em espaços e com propostas de atividade planejados e organizados das formas mais adequadas possíveis, considerando o número reduzido de adultos naquele período.

Cabe destacar que a rede municipal de ensino à qual pertence a escola investigada não dispunha de horário remunerado de estudo coletivo e formação continuada dos professores como parte integrante da carga horária de trabalho¹⁶ – o que ampliou o desafio de nossa pesquisa.

No mês de setembro de 2019, ocorreu efetivamente o início dos encontros, começando pela explicitação da proposta de pesquisa, com a apresentação do conceito, da estrutura e do valor da Atividade de Estudo para um processo de formação teórica das professoras, evidenciando seu maior objetivo: a possibilidade da autotransformação dos sujeitos que o vivenciam, ao experimentarem e poderem se apropriar de uma nova forma de abordagem dos fenômenos, pela via do pensamento teórico.

Na sequência, fizemos a apresentação e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, registrando a concordância de todas em participar do estudo.

Assim, para a realização desses Encontros para Diálogos Coletivos versando sobre as percepções das professoras acerca do que seja um currículo potencialmente humanizador na educação de crianças menores de 3 anos, buscamos a perspectiva apontada por Bakhtin (2011) e Voloshinov (2017), que tem no enunciado a unidade da comunicação discursiva.

Compreendemos que a proposta envolvendo uma conversa entre os participantes pressupõe a participação ativa do grupo de sujeitos falantes e ouvintes, o que amplia o complexo sistema de diálogos, abrindo possibilidades para significados e sentidos mais plenos, que se

¹⁶ As Horas de Estudo Coletivo – HEC, remuneradas e organizadas uma vez na semana, das 18h às 20h, para os profissionais da Educação Infantil do município em questão, resultaram da aprovação do Plano de Carreira dos Servidores Municipais no final do ano de 2021, com implementação a partir de 2022, ano de conclusão deste trabalho. A aprovação do Plano aconteceu num contexto de diversas lutas dos trabalhadores, marcado mais pela perda de direitos do que por conquistas.

aproximem de elementos essenciais e favoreçam a compreensão da totalidade. Enquanto na entrevista o sujeito tem o entrevistador como seu receptor, que, naquele momento formal, tende a restringir sua ativa posição responsiva – que requer concordância ou discordância, complementações, dentre outras ações que o tornem um falante naquele diálogo –, na proposta do diálogo coletivo, os sujeitos do diálogo se ampliam, sendo atores sociais determinados, que compartilham uma mesma cultura, em uma situação histórica e social definida, podendo cada um assumir dinamicamente a sua atitude responsiva diante do que foi ouvido, passando de ouvinte a falante, tecendo um conjunto de enunciados repleto de possibilidades. Nas palavras de Bakhtin:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] o que foi ouvido e ativamente entendido, responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte [...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 271-272).

Dessa forma, os diálogos, ponto de partida para o conhecimento e o desenvolvimento da proposta de desenvolvimento da Atividade de Estudo, foram orientados à experiência das docentes, contemplando questões, interesses e incompreensões a respeito do que compõe um currículo humanizador na educação dos bebês e crianças menores de 3 anos.

Partimos do pressuposto de que a Atividade de Estudo só se configura como tal quando há um motivo claro para o sujeito – motivo este que cumpre a dupla função de estímulo e de formação de significado para a atividade (REPKIN, 2014).

Se, como explica Davídov (1988b), com base em Leontiev (2014), o motivo surge do desejo e de uma necessidade que identifica um objeto que possa atendê-la, o desafio inicial de nossa proposta se deu na articulação de elementos capazes de provocar as professoras à necessidade de compreender questões fundamentais ao proclamado trabalho humanizador de cuidado e educação dos pequenos – realizado por meio de um currículo intencionalmente organizado para isso –, de forma a superar o senso comum, ou seja, apropriando-se do conhecimento teórico produzido. Nessa busca, por meio dos Encontros para Diálogos Coletivos, evidenciamos o surgimento, de forma peculiar em cada docente, do motivo para a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo, que seguiram ao longo do ano de 2020.

Dentre as várias questões que emergiram dos diálogos, a necessidade de estudar para superar o senso comum ainda presente no trabalho pedagógico foi amplamente destacada pelas professoras. Ao serem provocadas a pensar nos aspectos que compõem o currículo organizado

pelo trabalho docente intencionalmente voltado à humanização das crianças desde bebês, foi se revelando o entendimento de que o professor, como sujeito desse trabalho, precisa compreendê-lo amplamente e, para tanto, a apropriação de conhecimentos teóricos – tarefa para a qual é requerida uma forma de pensar que supere o senso comum – é fundamental.

É, então, por meio do pensamento teórico que o professor pode apreender e interpretar a educação – atividade humana não cotidiana –, para, dentre outras questões, compreender como a criança aprende, base para a organização da prática pedagógica; desenvolver sua consciência sobre o próprio trabalho, a fim de pensar e agir com maior segurança e autonomia; e ainda poder conhecer os documentos oficiais e as exigências de órgãos superiores para além da aparência, posicionando-se criticamente perante eles.

Desenrolando os muitos fios que teceram esses diálogos, a partir da crescente constatação da necessidade de se compreender a função da educação de bebês e crianças pequenas e o currículo como conteúdo e forma do trabalho docente conscientemente orientado a essa função, o grupo chegou à humanização como um tema a ser abordado para além do senso comum evidenciado. Ao longo dos diálogos, as professoras foram se dando conta de que a ideia de humanização estava no centro das discussões do grupo: tanto se fala em educação humanizadora, em currículo humanizador, em práticas que promovam a humanização da criança, mas pouco se tem clareza do que seja essa humanização para além de seu significado cotidiano. Frequentemente esse conceito é expresso, superficialmente, por noções ligadas às ideias de empatia, amorosidade, respeito, escuta – elementos que compõem sua dimensão aparente, pseudoconcreta.

Emergia, assim, o objeto de estudo que poderia satisfazer a necessidade, criada no grupo, de uma compreensão superior sobre o trabalho docente – a apropriação do conceito de humanização por meio da Atividade de Estudos – e, com ele, revelou-se também o objetivo a atingir: o desenvolvimento da forma teórica de pensar os fenômenos na vivência das ações que compõem esse tipo especial de atividade, visando à transformação dos sujeitos envolvidos.

Como explica Leontiev (2014), é na relação entre o motivo para agir sobre o objeto de estudo e o objetivo da(s) ação(s) proposta(s) que está o sentido possível de ser atribuído pelo sujeito àquela atividade, podendo tornar-se um sentido vital, integrado a sua personalidade, passando a fazer parte das determinações interiores que orientam sua ação no mundo.

Definido, coletivamente, o objetivo a alcançar – o qual foi concretizado passo a passo, em submetas que também serviram de critério para a avaliação do processo (LOMPSCHER, 1999), como buscamos evidenciar mais adiante –, passamos à formulação de tarefas que

buscavam incidir na Zona de Desenvolvimento Próximo das professoras, considerando os conhecimentos que traziam – seu Nível de Desenvolvimento Real – para compreender a questão posta, mas que não eram suficientes para resolvê-la de forma consciente e autônoma. Esse movimento evidenciou a contradição expressa na situação de ser exigido de cada professora um tipo de pensamento que ainda não está desenvolvido, mas que, dialeticamente, será formado e exercitado no decorrer do próprio processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo, como explica Davídov (1988a).

Os Encontros de Formação Continuada para a vivência da Atividade de Estudo com as professoras foram projetados para ser iniciados na sequência dos Encontros para Diálogos Coletivos, da seguinte forma: seriam 3 encontros mensais com aproximadamente 40 minutos de duração, em horário de trabalho, ao longo dos últimos 2 meses do segundo semestre de 2019, avançando para o primeiro semestre de 2020, perfazendo, ao final, o total de 23 encontros.

No entanto, essa projeção foi frustrada na medida em que a realidade objetiva não nos permitiu ir adiante a partir de outubro de 2019, quando as demandas e dificuldades do trabalho na escola se intensificaram com a falta de servidores e a abertura de uma nova turma com professoras e auxiliares novos, sem experiência nenhuma no trabalho com os bebês, requerendo frequente acompanhamento e intervenções da Equipe Gestora, da qual a pesquisadora faz parte. Além disso, a chegada do período de matrículas nos meses de outubro e novembro – atividade que envolve diretamente a Direção e a Coordenação no acolhimento das famílias com uma entrevista detalhada, que inclui a apresentação da escola e sua proposta pedagógica – e o contexto de final do ano, com as demandas e o cansaço que lhe são próprios, não sustentaram a motivação das professoras para a continuidade dos estudos e se somaram às razões que nos fizeram decidir pela retomada dos trabalhos no ano seguinte. Importa destacar, ainda, as escassas oportunidades que tivemos para estudos com os demais integrantes da equipe da escola, sobretudo os auxiliares das turmas – mais da metade deles iniciando o trabalho com os bebês no ano de 2019. Além de ser fundamental para a formação desses profissionais, trazendo maior conhecimento e segurança à prática com as crianças, as ações de estudo vivenciadas com os auxiliares das turmas poderiam ampliar a compreensão deles sobre o valor dos encontros de formação com as professoras, a fim de poderem apoiar de forma mais consciente a concretização desses momentos, evitando faltar nos dias combinados para as reuniões ou ter ações e atitudes que não colaborem para que a professora se ausente da turma com tranquilidade durante os 40 minutos previstos.

No início do mês de março de 2020, com o período de acolhimento e inserção terminando para a maior parte das crianças – que já conseguiam sentir-se mais tranquilas e confiantes nos adultos que delas cuidam e educam –, pudemos, assim, dar início ao desenvolvimento da proposta relacionada à Atividade de Estudos.

Organizada para o conhecimento teórico do conceito de humanização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a Atividade de Estudo proposta foi estruturada – como explica Davídov (1988b) –, sobre a base de uma tarefa de estudo. Essa tarefa, que consistiu na busca de resposta à questão sobre o que é humanização a fim de se chegar à compreensão teórica do que seja um currículo humanizador na educação das crianças desde bebês, envolveu as seis ações de estudo teorizadas por Davídov (1988a; 1988b; 1999), realizadas dentro de determinadas condições e voltadas ao objetivo de mobilizar ações mentais relacionadas ao desenvolvimento e ao exercício do pensamento teórico, tanto das professoras como da pesquisadora, provocando a autotransformação dos sujeitos envolvidos.

A primeira reunião, por estar prevista no calendário oficial da Secretaria da Educação, foi realizada ao final do período de trabalho, envolvendo todo o grupo docente, com uma hora e meia de duração. Nesse tempo, pudemos retomar a proposta iniciada no ano anterior, com os Encontros para Diálogos Coletivos sobre o currículo na educação dos bebês e crianças pequenas, quando delineamos nossa tarefa de estudo.

Esse primeiro encontro compreendeu o levantamento de palavras ou expressões que, no entendimento inicial de cada docente, se relacionavam à humanização, revelando aspectos da dimensão aparente do conceito que passaria a ser estudado. Essa proposta foi repetida em outros encontros a fim de compararmos as respostas capazes de revelar indícios de uma aproximação ou distanciamento do conceito em questão. Posteriormente, realizamos a análise de trechos do filme “O enigma de Kaspar Hauser” (O ENIGMA, 1974) a partir de questões que buscaram, à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, revelar elementos que provocassem o entendimento da humanização como um processo de aprendizado de capacidades especificamente humanas na relação com os objetos da cultura, em comunicação com outras pessoas – elementos dos quais o personagem havia sido privado até os 15 anos de idade.

Essas e outras atividades desenvolvidas ao longo de mais 5 encontros compuseram a primeira ação de estudo. Como teoriza Davídov (1988b), nessa ação inicial, os dados da tarefa de estudo são transformados e busca-se a identificação da relação universal do objeto estudado, ou seja, sua característica mais geral correspondente ao conceito teórico.

No entanto, o desenvolvimento da proposta foi interrompido pela Pandemia da COVID-19¹⁷, na semana em que acontecia nosso segundo encontro, trazendo muita preocupação e insegurança, culminando com a suspensão das atividades escolares presenciais, a partir de 23 de março de 2020, como uma das medidas de proteção e contenção do avanço da doença. Assim, mais uma vez, nosso percurso de investigação foi alterado, sendo retomado em maio do mesmo ano com encontros online, via plataformas de videoconferência. Um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi analisado e assinado pelas docentes para a realização dos encontros, que passaram a ter, aproximadamente, 1h30 de duração, com frequência semanal – por vezes, até dois encontros na mesma semana –, no horário de trabalho, no chamado “home office” ou “teletrabalho”. A ampliação do tempo de duração dos encontros e a participação ativa de todas as docentes na mesma reunião – sem a necessidade de divisão do grupo por período de trabalho – permitiu-nos avançar muito nos estudos propostos, que somaram 23 encontros até o mês de setembro de 2020.

Assim, em meados de maio daquele ano, no terceiro encontro realizado remotamente, fizemos uma breve retomada do objetivo e das ações da Atividade de Estudo, bem como de aspectos do conceito de humanização discutidos nos encontros anteriores, dando continuidade ao desenvolvimento da primeira ação de estudo, que movimenta o pensamento no sentido da redução do concreto aparente para o abstrato, na busca por revelar a “célula”, ou seja, uma unidade que contém, de forma ainda não desenvolvida, as propriedades do todo (DAVÍDOV, 1988b). Resgatamos elementos do texto de Mello (2007), iniciado no encontro anterior, relacionando-os a trechos do filme assistido no primeiro encontro. No quarto e no quinto encontros, a partir do estudo do texto de Leontiev (1978), criamos condições para o aprofundamento da análise dos aspectos que compõem a relação universal do conceito de humanização. O sexto encontro, com questões e diálogos realizados a partir do texto de Pequeno e Barros (2017), fechou a primeira ação de estudo, no decorrer da qual procedemos à abstração substancial inicial, rompendo, por meio da análise, a dimensão externa do conceito estudado, conhecida empiricamente.

Seguindo as ações explicitadas por Davídov (1988a; 1988b; 1999), chegamos à modelação. Caracterizada como a segunda ação da tarefa de estudo, a modelação fixa as

¹⁷ COVID-19 (sigla em inglês de Corona Virus Disease) é o nome da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. O algarismo 19 indica o ano em que os primeiros casos, em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês (dezembro de 2019). No Brasil, a Pandemia teve início em fevereiro de 2020, após a confirmação do primeiro teste positivo na cidade de São Paulo. Desde então, até o momento de finalização da escrita deste trabalho, foram confirmados mais de 30,5 milhões de casos da doença espalhados por todo o país, provocando a morte de mais de 660 mil pessoas. No mundo, são quase 520 milhões de casos e mais de 6 milhões de mortes.

unidades da relação universal – descoberta por meio da análise do objeto estudado –, que é a fonte de suas formas particulares. Nas palavras de Repkin (2014, p.98): “O modelo torna-se um portador da forma do objeto, uma cristalização do conhecimento que temos de sua estrutura interna. É uma espécie peculiar de abstração e não o próprio objeto [...]”.

No decorrer dos três encontros seguintes (do 7º ao 9º), as professoras, em duplas e trio, mobilizaram a capacidade de planificação mental, como ação teórica do pensamento, para a elaboração de modelos sob as formas gráfica e literal. A cada encontro, a partir das reflexões coletivas realizadas sobre cada modelagem feita, e com o avanço nas leituras e análises – que incluíram os textos de Vigotski (2010) e Mello (2012), além do capítulo teórico do Projeto Político Pedagógico da escola (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017) –, os modelos foram se aperfeiçoando ao mesmo tempo em que a estrutura interna do objeto estudado, ou seja, a base geral do conceito de humanização, foi sendo mais bem compreendida e definida. O objetivo era chegar a um modelo coletivo que expressasse a concordância do grupo de professoras alicerçada nos estudos dos artigos científicos e capítulos de livros, a partir dos quais foram feitas análises e reflexões no decorrer dos encontros, criando condições para que o pensamento se movimentasse dos aspectos superficiais inicialmente percebidos – as meras noções sobre humanização – para a conexão entre os elementos internos que organizam o objeto estudado, traçando um caminho para se chegar ao conceito.

Esse percurso vivenciado mostrou-nos que a resolução da tarefa de estudo no interior da Atividade de Estudo é um processo autoral, do qual não se pode saber, antecipadamente, o resultado, como afirma Davídov referindo-se ao trabalho realizado com as crianças na idade do Ensino Fundamental:

[...] ficamos convencidos de que a Atividade de Estudo ao estar relacionada com a transformação do material didático e a tarefa de estudo é uma tarefa com a ajuda da qual as crianças definem o modo generalizado para a solução de toda espécie de tarefas do mesmo tipo. Então, não é possível afirmar o modo geral de como a mesma será realizada e nem de que forma ela aparecerá. (DAVÍDOV, 2020, p.258).

A terceira ação de estudo foi iniciada no interior do processo de definição do modelo coletivo, quando, no decorrer de três encontros (10º, 11º e 12º), foram feitas alterações no modelo com o objetivo de testar a relação universal encontrada inicialmente. Por meio dessa ação, denominada por Davídov (1998a; 1988b; 1999) de transformação do modelo, o grupo foi percebendo a dinâmica das conexões internas do objeto, ou seja, conseguindo captar o movimento interno do objeto em estudo (MILLER, 2019). Junto da anterior, essa ação permitiu a chamada ascensão do abstrato ao concreto. Esse concreto, que era o ponto de partida das ações

de estudo, foi reelaborado no pensamento, passando a ser o resultado mental das abstrações feitas no processo.

Assim, ao final das três primeiras ações de estudo – abstração inicial, modelação e transformação do modelo –, as professoras se aproximaram de uma generalização substancial do conceito de humanização, resolvendo a tarefa de estudo proposta. No entanto, como propõe Repkin (2014), com base na estrutura da Atividade de Estudo de Davídov (1988a; 1988b; 1999), ainda é preciso “[...] convencer-nos de que esse é o modo de ação que nos permitirá resolver qualquer tarefa análoga” (REPKIN, 2014, p. 98). Aplicamos, então, o modelo do conceito teórico a situações particulares envolvendo o objeto de estudo, tarefas que configuraram a quarta ação de estudo: a construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral descoberto. Dessa forma, do 13º encontro em diante, intercaladas com a participação das docentes da Unesp – doutoras Stela Miller (14º encontro), Elieuzza Aparecida de Lima (22º) e Suely Amaral Mello (23º) –, foram propostas situações particulares para serem pensadas, a partir do modelo criado coletivamente, com o procedimento geral de ação assimilado na realização das ações de estudo anteriores. Essas propostas envolveram a análise das práticas relatadas no texto de Mello e Farias (2010) – 13º –, de situações pedagógicas vivenciadas com os bebês e crianças pequenas na escola (análise por meio de fotos, no 13º, 15º e 16º), de aspectos da Proposta Curricular do Município baseados nos Campos de Experiência da BNCC (2017) – 17º e 19º – e dos aspectos essenciais que compõem o currículo na Educação Infantil – espaço, materiais, tempo e relações (18º, 20º, 21º, 22º e 23º).

Controlar as ações anteriores e avaliar a assimilação do procedimento geral da tarefa de estudo proposta são as demais ações descritas por Davídov (1988a; 1988b; 1999), que, “como um exame qualitativo do processo e do resultado a Atividade de Estudo, [...] levam ao exame dos fundamentos teóricos das ações [dos sujeitos envolvidos]” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 344). As ações de controle puderam ser vivenciadas nas atividades realizadas com periodicidade quinzenal, nos dias que antecediam os encontros de formação. Por meio delas, registradas por escrito e ainda dialogadas e refletidas durante os encontros, tanto as professoras quanto a pesquisadora foram acompanhando o movimento das ações mentais requeridas para a solução das várias tarefas particulares. Assim, mobilizando análise, síntese, reflexão e planificação mental, por meio do exercício de pensar teoricamente o conceito de humanização em propostas teóricas e práticas, a concepção de um currículo voltado à formação humana das

crianças desde bebês foi ficando mais clara para as professoras, e isso se revelava a cada encontro.

A ação de avaliar, que “compreende não apenas a constatação dos resultados, mas também seu exame qualitativo que dê uma ideia precisa de como o estudante conseguiu cumprir a tarefa de estudo” (MILLER, 2019, p. 85), aconteceu no processo vivenciado, por meio do exercício das capacidades de análise e reflexão, que ofereceram condições para professoras e pesquisadora constatarem a correspondência entre o resultado das ações de estudo e o objetivo final da tarefa, que foi compreender teoricamente o conceito de humanização. A avaliação, então, permitiu a verificação da assimilação do procedimento geral da ação do conceito estruturado.

O conjunto de ações – aqui brevemente explicitado, e que será mais bem explorado no capítulo 4 – contemplou, então, o movimento dialético de formação do conceito teórico-científico, partindo do pseudoconcreto (a manifestação imediata do fenômeno) e superando sua aparência por meio de abstrações e generalizações que levaram ao conhecimento da essência do objeto investigado, revelando suas múltiplas determinações para chegar ao concreto pensado – a síntese ricamente obtida por meio das abstrações. Esse processo permitiu a compreensão do que é essencial para a efetivação da proposta pedagógica com um currículo intencionalmente voltado à humanização dos bebês e crianças pequenas.

Dessa forma, a proposta de Atividade de Estudo aproximou as professoras – e a pesquisadora – de uma relação teórica com o conhecimento, “vivenciando o processo pelo qual descobrem as condições dentro das quais são formados os conceitos” (MILLER, 2019, p.85).

Compreendemos que o pensamento teórico, orientador de uma abordagem superior da realidade, desenvolve-se com as ações mentais de análise, reflexão e planificação mental sobre a base da abstração e da generalização substancial (MILLER, 2019). As professoras, no processo da Atividade de Estudo, ao buscarem conhecer e se apropriar teoricamente do conceito de humanização, enxergando-o na essência, tiveram suas ações mentais mobilizadas. Esta é uma propriedade exclusiva da Atividade de Estudo: requerer o uso de ações mentais complexas ao mesmo tempo em que as desenvolve, orientando, assim, o processo e o produto na transformação do psiquismo dos sujeitos nela envolvidos.

De modo geral, a escola ainda ensina os indivíduos, ao longo de sua passagem por ela, a abordar a realidade de forma empírica, cotidiana – e isso abrange a formação e a atividade profissional do professor. Privilegiando o desenvolvimento do pensamento racional-empírico, que é necessário à esfera comum da vida, mas que precisa ser superado no processo de formação

humana, a escola acaba por sustentar a distância entre os indivíduos e a riqueza das objetivações genéricas engendrada na (e pela) sociedade de classes. A lógica do cotidiano, típica da estrutura da sociedade capitalista, se mantém na atividade profissional do professor, naturalizando a divisão social do trabalho e a exploração que estranham o indivíduo de sua atividade fundamental, fazendo-a mecânica, esvaziada, destituída de sentido. O trabalho docente, reproduzindo também essa lógica, mantém-se muitas vezes no senso comum, tomando como óbvias as questões relacionadas à educação, o que obstaculiza a atuação consciente, crítica e potencialmente transformadora do professor, como abordaremos no capítulo 3.

Ao longo da pesquisa, fomos compreendendo que a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo criou condições para o desenvolvimento da consciência das professoras, que, a cada encontro, foram se aproximando do movimento do pensamento teórico para uma abordagem superior da realidade educativa, ampliando sua compreensão sobre ela e, conseqüentemente, abrindo maiores possibilidades de atuação nessa realidade, o que é fundamental à atividade profissional. A organização e o desenvolvimento de um currículo humanizador na educação das crianças desde o começo da vida, por ser uma forma de atuação transformadora, requer a autotransformação dos professores, objetivo maior da Atividade de Estudo.

Ao finalizar esta seção com o delineamento do percurso vivenciado na pesquisa, fazemos referência à revisão da literatura realizada em fontes digitais para a identificação e análise de estudos relacionados à temática, ação que compõe o processo de organização de uma pesquisa. Para tanto, partimos de uma consideração coerente com o método que elegemos para o trabalho que apresentamos ao longo deste texto. Com os estudos do Método Materialista Histórico-Dialético, compreendemos que a revisão da literatura não é o ponto de partida de uma pesquisa, uma vez que é a realidade mesma que nos oferece os elementos para o conhecimento dela, e não prévias elaborações teóricas. No entanto, por também compreendermos que tais elaborações medeiam nossa apropriação da realidade em seus aspectos mais essenciais, limitamo-nos a descrever, nos parágrafos seguintes, essa ação da pesquisa sem detalhamentos.

Ao consultarmos o Portal de Periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, usamos inicialmente as seguintes expressões: *Atividade de Estudo, instrumentalização teórica de professores e Atividade de Estudo e instrumentalização teórica de professores*, com aspas, buscando maior especificidade nos resultados encontrados.

Adotamos como referência o ano de 2009, marcado pela revisão das DCNEI, que, como destacamos, trazem uma importante contribuição à questão curricular contemplada em nossa pesquisa, fechando, nas buscas realizadas, o período de uma década de produções acadêmicas, contado até o ano de início deste trabalho.

Diante da ausência de resultados referentes aos termos utilizados e repensando-os a partir das leituras e diálogos realizados no processo da pesquisa, substituímos a expressão de busca por *formação de professores e Atividade de Estudo e formação de professores*. Constatamos que os resultados com a expressão *formação de professores* foram muito amplos (265), assim, optamos pela expressão combinada com o termo *Atividade de Estudo*, que retornou um número bem menor de trabalhos (35), mas nenhum deles atendeu a nossa expectativa – o que foi constatado pela leitura dos títulos e resumos.

Foi com a expressão *Atividade de Estudo* que conseguimos trabalhos mais específicos, no entanto, nenhum deles relacionado ao trabalho com professores. Dos 88 resultados iniciais, chegamos a 8 trabalhos com títulos e resumos que sugerem aspectos interessantes da Atividade de Estudo, ainda que não relacionados diretamente à formação de professores.

Compreendemos que os poucos resultados obtidos na revisão da literatura feita localizam nossa investigação no campo da produção teórica nacional da área na última década e apontam para a relevância da pesquisa no oferecimento de uma possível contribuição teórica para a área, tanto em relação à temática investigada quanto ao referencial metodológico eleito.

3 DO PSEUDOCONCRETO AO ABSTRATO: O QUE HÁ SOB A APARÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE ORGANIZADOR DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS?

*É obra da ciência reduzir os movimentos visíveis puramente aparentes
aos movimentos reais e interiores
Marx*

Vimos que a apreensão da realidade concreta, pelo método materialista histórico-dialético, demanda mais do que o conhecimento de seus aspectos externos, que, sendo imediatamente perceptíveis, nos fornecem informações insuficientes sobre essa realidade. Pela ontologia marxiana, só podemos alcançar a compreensão da totalidade do real com o conhecimento do amplo conjunto de determinações que sustenta a aparência do fenômeno, fato ou objeto investigado, em íntima relação com sua essência. Assim, penetrando a dinâmica de sua origem e desenvolvimento e conhecendo as múltiplas relações que compõem essa realidade, com seus limites e possibilidades, teremos a chance de encontrar caminhos para nela intervir e transformar.

Ao nos lançarmos à compreensão da totalidade do trabalho docente organizador do currículo na escola pesquisada, partimos da caracterização e análise da singularidade concreta desse trabalho inserido na sociedade, o que faz dela uma expressão singular-particular ou seja, especificada pela dinâmica capitalista, como veremos adiante.

Ao compreendermos que essa dimensão singular-particular se origina na universalidade, materializando relações essenciais subjacentes a ela, buscamos o entendimento geral de sua formação e desenvolvimento constituídos histórica e socialmente.

Dessa forma, fizemos – à luz da Teoria Histórico-Cultural, tomada como um aspecto da universalidade do fenômeno investigado – o movimento de redução do singular-pseudoconcreto ao universal-abstrato, a partir do qual organizamos um modelo teórico que sintetiza as possíveis relações universais/essenciais do trabalho docente na organização de um currículo que seja capaz de promover a formação humana das crianças desde bebês. Esse modelo teórico, então, como uma reprodução ideal do movimento real do fenômeno investigado, hipotetiza os nexos e relações que dão vida a ele, podendo constituir uma unidade de análise do trabalho docente organizador do currículo na educação de bebês e crianças pequenas.

Tal processo permitiu-nos perseguir um outro movimento: o da ascensão do abstrato ao concreto no pensamento, por meio do qual chegamos a uma compreensão superior desse fenômeno no contexto geral da pesquisa (KOSIK, 1976). É no capítulo 4 que evidenciaremos esse movimento, também realizado pelas professoras no processo de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo, inserida intencionalmente como elemento da particularidade no contexto da escola pesquisada, constituindo-se meio de formação teórica capaz de transformar a relação dessas profissionais com seu próprio trabalho, a partir de um conhecimento superior sobre ele na organização de um currículo humanizador.

Importa destacar que a organização da exposição feita na sequência deste capítulo não sugere etapas estanques no processo de investigação e conhecimento das várias dimensões do fenômeno investigado. Nossa exposição revela a opção que fizemos para apresentar ao leitor o movimento dialético de apreensão da totalidade do trabalho docente na relação singular-particular-universal, dimensões presentes em todo o percurso, influenciando a apresentação e a análise que buscamos fazer.

Como explica Kosik (1976), com base na distinção feita por Marx entre os métodos da investigação e da exposição, ao buscarmos explicar a totalidade do fenômeno investigado, iniciamos pelo resultado do movimento realizado no (e pelo) pensamento, compreendendo que “o início da exposição já é um início *mediato*, que contém em embrião a estrutura de toda a obra [...] a exposição é *explicitação da coisa* justamente porque a apresenta no seu desenvolvimento e na sua evolução *interna e necessária*” (KOSIK, 1976, p. 31-32, grifos do autor).

Dessa forma, apesar da organização para a exposição estar arranjada em subseções, a relação entre as dimensões singular, particular e universal, que compõem a totalidade do fenômeno estudado, permeará toda a discussão, caracterizando o movimento em espiral para o conhecimento dialético da realidade, que “[...] não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, [...] é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos” (KOSIK, 1976, p. 42, grifos do autor), tal como sugere a síntese explicitada na Figura 1, anteriormente apresentada.

3.1 Ponto de partida: a manifestação aparente do trabalho docente na escola pesquisada

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.
Kosik

Nesta parte do capítulo, trazemos discussões sobre a singularidade aparente do trabalho docente organizador do currículo para os bebês e crianças pequenas, iniciando por uma breve apresentação da estrutura geral da escola pesquisada com seus recursos materiais e humanos. Na sequência, trazemos aspectos do documento norteador do trabalho da escola, o Projeto Político Pedagógico – PPP, que informam princípios teóricos orientadores do currículo concebido pelos educadores, bem como as ações concretas de modificação de espaços e rotinas da escola a partir desses princípios.

Na continuidade, trazemos as narrativas que compuseram os Encontros para Diálogos Coletivos com as professoras, parte inicial dos encontros de formação continuada para a vivência da Atividade de Estudo, conduzidos pela pesquisadora. Apresentamos aspectos desses diálogos, que denotam questões, (in)compreensões e interesses reveladores dos entendimentos das docentes a respeito do currículo na educação de bebês e crianças menores de 3 anos.

Também acrescentamos a essa apresentação aspectos dos planejamentos das atividades semanais com as crianças, registrados no decorrer do ano de 2019, que demonstram as formas como o currículo concebido era objetivado pelas professoras. Analisamos o registro de uma semana de cada mês do ano letivo (de março, passado o período de inserção e acolhimento a maior parte das crianças, até dezembro), contemplando os planejamentos de todas as professoras participantes da pesquisa. Para preservar a identidade delas, ao trazermos trechos tanto dos planejamentos quanto das narrativas, iremos nos referir a cada professora mediante um código alfanumérico (P1, P2 e assim por diante).

A esses dados produzidos, somamos as vivências da pesquisadora como diretora responsável, ao lado do professor coordenador, pelo trabalho pedagógico, que também informam, para a análise proposta, questões fundamentais da trajetória das professoras e dos demais educadores na escola.

A escola de Educação Infantil em questão faz parte do sistema municipal de ensino na modalidade creche, sendo localizada em um bairro da periferia. Como citado anteriormente, atende cerca de cem crianças de 4 meses a pouco mais de 2 anos, em período integral (das 8h às 17h), divididas em 7 turmas com, no máximo, 17 crianças em cada uma, agrupando-se os bebês menores, de 4 a 10 meses, e os maiores, de 11 meses a 1 ano e 6 meses – idades referentes ao início do ano letivo. O espaço da escola, onde anteriormente funcionava o Centro Comunitário do bairro e, ainda hoje, tem seu grande salão central cedido para atividades religiosas no período noturno, já sofreu reformas e ampliações para o atendimento aos bebês, que é realizado desde o ano 2000. Apesar das melhorias, sua estrutura geral apresenta sete salas

pequenas destinadas às turmas, mas apenas uma delas possui banheiro exclusivo dentro do espaço da sala, adaptado com trocador e cuba com chuveirinho para banho. Uma outra sala usa exclusivamente outro banheiro localizado ao lado dela e as demais turmas compartilham o uso de uma grande sala de banho com seis cubas e trocadores, além de um box com chuveiro. A escola possui um grande pátio cimentado ao lado de uma área verde e dois parques recreativos com areia e alguns aparelhos – balanços e escorregadores baixos, adequados à idade. Como já mencionado, há um grande salão central que é utilizado diariamente por todas as turmas, em esquema de rodízio, onde também acontecem apresentações culturais e reuniões entre educadores e famílias. A escola conta ainda com cozinha, lactário (onde são guardadas e preparadas as mamadeiras), refeitório equipado com cadeirões para alimentação, mesas e cadeirinhas de tamanho adequado ao uso dos pequenos, uma sala exclusivamente preparada para as mães que desejam amamentar (equipada com geladeira específica para armazenar o leite materno que a mãe pode deixar para ser servido ao filho/a), sala de café destinada ao uso de professores e demais funcionários, quatro banheiros para uso dos adultos, três salas usadas como depósito de materiais, lavanderia, sala da direção e coordenação, secretaria e duas varandas externas, uma delas com acesso para cinco salas das turmas, sendo usada também para a alimentação das crianças; a outra, é revezada entre as turmas para brincadeiras e demais atividades.

A equipe de profissionais da escola é formada pela diretora e auxiliar de direção, professor coordenador, 12 professoras, 14 auxiliares de desenvolvimento escolar (dois em cada turma), 4 auxiliares de serviços gerais e 3 atendentes de escola (merendeiros). Duas professoras possuem dois cargos na mesma escola, permanecendo cada uma com sua turma em tempo integral, sendo que, para as outras turmas, há uma professora no período da manhã e outra à tarde. Há dois auxiliares de desenvolvimento para cada turma, permanecendo o período todo nelas.

No início da pesquisa empírica, em 2019, onze professoras participaram efetivamente dos Encontros para Diálogos Coletivos realizados no segundo semestre (a décima segunda professora ingressou na escola posteriormente, participando de apenas um desses encontros). Em 2020, três professoras do grupo se removeram para outras unidades, dando lugar a três novas, tendo somente duas participado da continuidade da pesquisa devido à terceira ter entrado em licença-maternidade. Outra professora, já participante da pesquisa, logo no início dos encontros de 2020, também entrou em licença-maternidade. Dessa forma, ao longo do referido ano, foram dez as professoras que participaram efetivamente dos encontros para a vivência da

Atividade de Estudo. Dessas dez professoras, uma está na escola há dezesseis anos, três professoras estão vinculadas à escola (entre substituições e cargo efetivo) há oito anos, outras três ingressaram há três anos, uma há dois anos e duas chegaram há um ano. Todas possuem licenciatura em pedagogia, cinco concluíram cursos de especialização ou pós-graduação *latu sensu* e duas têm mestrado (só um deles em educação).

A chegada da diretora e do professor coordenador, no ano de 2017, trouxe uma proposta de trabalho mais democrática, participativa e formativa em comparação com a vivida pelo grupo até aquele momento histórico, conforme apontam relatos de professoras e funcionários da escola em reuniões e conversas informais.

A proposta da nova gestão buscava alicerçar teoricamente as práticas com os bebês e as crianças menores de três anos desenvolvidas não só pelas professoras, mas por todos os funcionários, que passaram a ser chamados de “educadores”, compreendendo que assim o são todos os profissionais que se relacionam direta ou indiretamente com as crianças na promoção das ações indissociáveis de cuidar e educar na escola. Havia, para a equipe gestora, o entendimento de que era preciso alterar o lugar ocupado pelos indivíduos daquele grupo, tornando-os sujeitos do processo educativo em desenvolvimento na escola, sendo convidados a pensar, opinar, decidir, realizar e avaliar questões a partir do conhecimento progressivo de princípios teóricos capazes de explicar como os bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem.

Nos Encontros para Diálogos Coletivos, realizados em 2019 em decorrência da pesquisa, as professoras parecem reconhecer o valor da participação ativa dos educadores, da autonomia, do acolhimento e orientação do trabalho, aspectos que vinham sendo vivenciados com a nova proposta organizada na escola, como revelam os trechos abaixo:

Quadro 1 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos

[...] aqui na escola ainda há quem ache que tem que seguir o que é mandado e, assim, eu não vejo dessa forma e eu estou vendo a importância da autonomia docente, democracia, participação... é tudo na vida do outro... a pessoa muitas vezes não é educada a pensar dialeticamente nessa questão e aí, quando ela se depara com a oportunidade de fazer, ela não sabe como fazer. (P8, Encontro com as professoras, dia 3 de setembro de 2019)

Não é toda escola que tem uma equipe gestora que vai te olhar e vai te orientar, como acontece aqui... eu não tive orientação nenhuma quando eu entrei... a gente vai aprendendo aos trancos e barrancos. (P4, Encontro com as professoras, dia 2 de setembro de 2019)

A gente percebe, né... quem vem de fora fala assim: nossa, aqui tem uma concepção diferente, né... porque nós somos orientados... se a gente não está muito no caminho certo, vocês estão sempre

orientando... por que você não vai por ali ou por aqui? (P2, Encontro com as professoras, dia 3 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Foi com a elaboração de fato coletiva do Projeto Político Pedagógico (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017) – PPP, a partir de 2017, que se deu o início de um processo de aproximação mais consciente – embora ainda no nível da consciência em-si¹⁸, própria da dimensão cotidiana, como veremos adiante – dos princípios e valores de uma educação que visa a humanização, tendo por base os estudos da Teoria Histórico-Cultural.

As afirmações das docentes, em interlocução com as demais nos Encontros para Diálogos Coletivos, revelam o valor do documento para o grupo a partir da possibilidade de conhecê-lo melhor, atribuindo sentido a ele.

Quadro 2 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - A

[...] a importância do PPP mesmo... pra gente trabalhar na unidade escolar [...] em cima do nosso PPP, em cima de estudos, é aquilo que a gente vai seguir, vai se orientar [...] porque eu... vou ser sincera...antes de vocês entrarem [a nova gestão] eu nem lia... a gente não tinha nem conhecimento... a gente não lia PPP, lia, pessoal? A gente não sabia... não sabia... sabia que existia, que era um documento que ficava dentro da gaveta. (P1, Encontro com as professoras, 2 de setembro de 2019)

O PPP define a nossa escola, o que a gente pensa sobre educação, sobre o fazer pedagógico. (P10, Encontro com professoras, 3 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Nos estudos e reflexões iniciados a partir da elaboração do documento, o grupo foi se aproximando da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomando-a como norte teórico da proposta pedagógica da escola, como ficou registrado já nas primeiras páginas dos chamados “Marcos Referenciais” do PPP:

Compreendemos, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seguidores, que *cada pessoa se torna humana ao longo da vida*. O que somos não é dado geneticamente, como em uma semente que vai desabrochando e se revelando conforme crescemos, mas *é aprendido socialmente*, como resultado de nossa

¹⁸ Compreendendo que a consciência tem origem na atividade humana e que o ser humano dela faz uso ao pensar e agir em busca da satisfação de suas necessidades e dos objetivos previamente postos, com base em Heller (1977, 2014), Mello (2000) e Duarte (2013), evidenciamos dois níveis dessa consciência: em-si e para-si. A primeira está presente de forma espontânea em toda atividade humana, sendo imprescindível à vida cotidiana, a vida de todo dia. A segunda, superior, está ligada à esfera mais complexa da atividade humana, que compreende a arte, a ciência, a filosofia, a política, a educação – atividades para as quais é essencial o uso intencional da consciência. No subcapítulo 3.2.3, abordaremos essa questão de forma mais abrangente.

atividade no mundo de objetos e relações, como resultado da vida que levamos. (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 2, grifos dos autores).

No enfrentamento contínuo das adversas condições concretas postas pela estrutura educacional do município – com a ausência de horário remunerado semanal para o estudo coletivo com as professoras e a falta de espaço, no calendário oficial, para reuniões com toda a equipe escolar – ações de estudos e reflexões passaram a compor uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Escola, renovada nos adendos de cada ano do PPP. Dessa forma, ficaram registrados o reconhecimento do valor atribuído à aquisição do conhecimento científico pelas professoras e demais educadores e o esforço para tornar continuada a prática de estudo na instituição.

Desde 2017, então, ações de estudos e reflexões começaram a ser concretizadas, ainda que não regularmente, nas escassas reuniões oficiais de cada ano letivo (planejamento inicial com todos os educadores da escola e reuniões pedagógicas bimestrais com as professoras) e nos momentos deliberadamente organizados pela equipe gestora no horário de trabalho com breves e esparsas reuniões em pequenos grupos com as professoras, também com os auxiliares de desenvolvimento escolar e os demais servidores da escola. Complementam essas ações formativas, os textos periodicamente oferecidos para a leitura da equipe; os cartazes espalhados pela escola com imagens expressivas e excertos do PPP – materiais provocadores de reflexão retomados como “metas do trabalho pedagógico nas reuniões coletivas e nos diálogos sobre as práticas” (KOHLE; AKURI; PEREIRA, 2020, p. 116) – e as reflexões pontuais entre a equipe gestora, professoras e demais educadores sobre situações educativas que puderam ser acompanhadas no decorrer da semana – destacando aspectos que as aproximam ou não da prática humanizadora proclamada no PPP –, além dos diálogos escritos realizados semanalmente entre equipe gestora e professoras por meio dos seus planejamentos.

Mesmo acontecendo de forma ainda fragmentada, sem as adequadas condições para sua organização e desenvolvimento como um programa efetivo de formação continuada dos educadores da escola, esse processo foi oferecendo um progressivo conhecimento dos princípios teóricos que embasam o trabalho humanizador com os bebês e crianças pequenas, mobilizando pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos envolvidos. Esse movimento de aproximação do conhecimento científico provocou o grupo a realizar ações de modificação nos espaços, materiais e rotinas da escola, conforme as necessidades que foram sendo eleitas para a concretização de práticas identificadas como humanizadoras dos bebês e das crianças pequenas. Esse processo foi influenciado pela concepção de currículo que começava a assumir

contornos que se distanciavam do senso comum e, dialeticamente, foi também influenciando a organização desse currículo nas práticas concretas vividas diariamente com as crianças.

No PPP, encontramos registros dessas modificações orientadas, sobretudo, pelo reconhecimento do valor dos documentos nacionais “*Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 2009c) e DCNEI (2009b)¹⁹, que influenciaram o entendimento de currículo expresso no documento da instituição como

[...] o conjunto das situações que as crianças vivem na escola [...], capaz de criar as melhores condições para o pleno desenvolvimento de cada bebê e criança pequena [...] em níveis cada vez mais elevados [...] orientado para as ações indissociáveis de cuidar e educar as crianças, produzido na relação delas com a cultura a partir de sua participação ativa na descoberta e vivência do mundo de objetos, pessoas e relações. (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.3).

As modificações nos espaços, materiais e rotinas buscavam condições mais adequadas ao trabalho com as crianças na medida em que a compreensão sobre as especificidades desse trabalho foi se ampliando. Elas são reveladas, por exemplo, nas ações de organização e “[...] oferta às crianças de materiais à altura de seus olhos e mãos, favorecendo sua movimentação para alcançá-los e, então, poder realizar escolhas e experimentações autônomas [...]” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 16-17), deixando-os acessíveis em estantes baixas e armários, que tiveram suas portas retiradas.

Outras ações modificadoras de condições concretas na escola foram: a redução do uso de bebês-conforto para a acomodação dos bebês, “[...] compreendendo que esse material priva a criança do amplo contato visual e motor com seu entorno, prejudicando sua aprendizagem e desenvolvimento” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 31), e a diminuição do tempo na sala de referência da turma, visando a exploração mais frequente de outros espaços da escola como o pátio externo – cuja ocupação “[...] pelos adultos e crianças era restrita, devido à entrada das Vans Escolares [...]” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 12), que voltaram para a entrada da escola, devidamente sinalizada – e as varandas, que inicialmente “[...] encontravam-se sem elementos provocadores do interesse e da necessidade das crianças” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.11), mas foram e ainda são constantemente reorganizadas para provocar a atividade dos pequenos.

¹⁹ O artigo 3º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, define o currículo da Educação Infantil como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009b).

A desobrigação do banho diário de todas as crianças, que acontecia em ritmo acelerado, num intervalo de duas horas, no meio da manhã, foi outra modificação destacada. Com a justificativa de ser “relaxante”, “[...] esse momento inflexível de higiene não respeitava crianças nem adultos promovendo [...] a desumanização de todos, que permaneciam freneticamente obrigados a seguir essa ‘versão fabril’ do banho” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p.16).

Citamos ainda a modificação referente à organização de condições concretas de tempo e espaço para a necessária relação individualizada com os bebês no momento da alimentação, que foi dividido em dois ou mais grupos de maneira que, “[...] enquanto parte das crianças é alimentada (recebendo maior atenção por parte dos/as Educadores/as envolvidos/as), as outras permanecem envolvidas em outras propostas” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 26).

Essas e outras alterações nas condições concretas da escola começaram a criar possibilidades de ação, que compreendemos como situadas ainda no nível pseudoconcreto do currículo organizado e desenvolvido na escola. Isso porque, como ensina o materialismo, os aspectos imediatamente perceptíveis de um fenômeno indicam e escondem (KOSIK, 1976) sua essência, não sendo suficientes à compreensão concreta dele, ou seja, o conhecimento da totalidade do currículo capaz de contribuir para o desenvolvimento humano das crianças desde bebês, potencialmente humanizador das crianças desde o começo da vida na escola, não pode ser obtido de fora para dentro, mas no movimento contínuo e dialético que segue do exterior ao interior, e vice-versa, do pseudoconcreto ao abstrato, retornando ao concreto já compreendido em suas múltiplas determinações, das partes ao todo e de volta às partes, movimento que permite o conhecimento do fenômeno em sua totalidade concreta.

Com esse entendimento, salientamos que o fato de a escola ter uma organização de espaços, materiais e rotinas diferente do que comumente se encontra nas escolas de bebês e crianças pequenas não é o que leva, necessariamente, a práticas mais humanizadoras. Em outras palavras, os aspectos da escola que mais facilmente são identificados pelos educadores, familiares e comunidade não é garantia do conhecimento das professoras e auxiliares sobre os aspectos menos aparentes, porém fundamentais a uma organização curricular que esteja integrada com práticas intencionalmente planejadas e desenvolvidas para promover a formação humana dos bebês e crianças pequenas. No entanto, mesmo a configuração externa não garantindo essa compreensão, ela pode provocar outras formas de ver, de pensar e de sentir, influenciando as ações dos educadores, quando inseridas em um contexto que busca o

conhecimento científico, como identificamos na escola pesquisada e buscamos evidenciar ao longo desta exposição.

Assim, em nosso entendimento, para que modificações como as realizadas na escola e as práticas por ela influenciadas possam se tornar verdadeiras transformações, crítica e conscientemente forjadas no interior do trabalho educativo organizador do currículo na escola, são necessários o conhecimento e a compreensão das relações que compõem a essência desse trabalho, que, mesmo não percebidas imediatamente, são constituidoras de sua totalidade concreta. É essa compreensão que poderá sustentar a organização curricular em questão, retroalimentando-a com a teoria em seu papel prático-crítico, isto é, articulada com a ação que se fundamenta no conhecimento dos vários aspectos e relações que condicionam aquela realidade objetiva.

Defendemos que tal compreensão advém do contínuo processo de apropriação do pensamento teórico, pelos profissionais da escola, capaz de revolucionar a relação desses indivíduos com a realidade a partir do desenvolvimento da consciência em um nível que supera o cotidiano.

Na terceira de suas teses sobre Feuerbach²⁰, Marx e Engels (2007, p. 533-534) afirmam que “as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”, fundamentando o papel ativo do indivíduo na construção da própria história, atuando não conforme sua própria vontade, mas em meio às circunstâncias concretas postas pela estrutura da sociedade, que podem ser transformadas a partir do conhecimento da realidade para além de sua aparência fenomênica. Nesse sentido, compreendemos que é o conhecimento da realidade do trabalho docente, em sua essência, que abre possibilidades para naquela intervir de forma intencionalmente e voltada ao desenvolvimento humano em níveis cada vez mais superiores. Para essa empreitada, assumimos a defesa de Marx e Engels (2007) pela educação do educador – e dos trabalhadores em geral –, que requer o acesso e a necessária relação do indivíduo com as formas mais complexas de objetivação humana – a arte, a política, a ciência, a filosofia –, fundamentais ao desenvolvimento de capacidades que conduzem a uma forma

²⁰ As onze *Teses ad Feuerbach* foram escritas por Marx em 1845 e publicadas por Engels, pela primeira vez, em 1888. Tratam da crítica ao pensamento desse filósofo materialista, que, em linhas gerais, desconsiderava a subjetividade no processo de conhecimento da realidade. Recordando a crítica também feita pelo autor à filosofia idealista de Hegel, que tem na ideia o sujeito fundamental da história, destacamos que a ontologia de Marx faz “[...] o correto equacionamento entre objetividade e a subjetividade, não como parâmetro de ‘equilíbrio homogêneo’, [mas identificando que] há uma prioridade ontológica, ou seja, essencial e ineliminável, da objetividade.” (ROSSI, 2019, p.88)

superior de abordagem da realidade concreta para, a partir da compreensão de seus nexos internos, poder se engajar em lutas que visem a emancipação humana.

Por ser esse processo condicionado, ainda que não de forma determinística, pela particularidade da sociedade capitalista, cuja estrutura e funcionamento, voltados à exploração e ao lucro – e não ao desenvolvimento humano –, apartam os indivíduos das conquistas do gênero humano, distanciando-os de uma relação mais consciente com o trabalho, com o conhecimento e com sua própria consciência, como veremos mais adiante.

No entanto, apesar de inserido nesse contexto que aliena os sujeitos do seu trabalho educativo, o conjunto de vivências das professoras e dos demais educadores da escola pesquisada, ao longo dos três anos anteriores à pesquisa, foi configurando um percurso de aproximação entre esses profissionais e o conhecimento teórico. Esse caminho foi estruturado a partir da modificação de condições concretas para o estudo, forjadas de forma deliberada pela equipe gestora no interior daquela realidade educacional inserida em um contexto de alienação do professor em relação ao seu trabalho. Dessa forma, foi sendo marcada uma trajetória específica desse grupo de profissionais, objetivada em ações, atitudes e relações menos distanciadas da organização de uma educação que se pretende humanizadora.

Nesse cenário, as narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos revelam a ampliação do entendimento sobre o currículo na educação dos bebês e crianças menores de três anos à medida que incorporavam princípios da Teoria Histórico-Cultural. Em nosso entendimento, embora ainda não alcançando uma compreensão concreta desse currículo – aquela que vai além da aparência, apreendendo, pelo pensamento, as múltiplas determinações que compõem o fenômeno como uma síntese –, esse entendimento foi afastando as professoras do senso comum, como revelam os trechos dos Encontros para Diálogos Coletivos na sequência.

Quadro 3 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - B

O que compõe [o currículo]... os elementos de acolhida, os momentos de receber, troca, alimentação, o que eu vou propor para ele no vídeo que vai assistir, na música que ele vai ouvir, o adulto que vai conviver, a criança que ele vai... principalmente nós, do Nível 2, agora, quando eles estão em... situações de conflito... conviver com esse conflito, aprender a lidar com esse conflito também tem que fazer parte do nosso planejamento... faz parte também do currículo [...] a forma como nós, adultos, nos tratamos na frente das crianças... talvez aí seja um elemento que precisa ser pontuado, assim... é algo também presente no currículo... se eu aprendo no convívio com o outro, nessa interação social, a forma como eu vejo o outro interagindo é também a forma como eu vou acabar aprendendo a interagir. (P7, Encontro com Professoras, 13 de setembro de 2019)

O currículo é toda ação que desenvolvemos com as crianças desde a acolhida até o final do dia [...] não são momentos específicos de trabalho pedagógico... só nesse horário eu estou fazendo um trabalho pedagógico [...] é articular, é a articulação entre o cuidar e o educar [...] é aprender nas relações sociais, em que o homem se humaniza com o outro, o parceiro mais experiente por isso que a gente... que tem a questão de estar com outras turmas, o que não é comum... a gente valoriza isso [...] também a questão de que não é somente o professor que ensina o aluno, mas também o aluno ensina... e em muitos lugares se tem a visão contrária... só eu tenho algo a ensinar... a gente tem uma visão mais horizontal [...] a valorização de que todos são educadores. (P10 , Encontro com Professoras, 13 de setembro de 2019)

[...] essa questão de você trazer a cultura mais elaborada pra eles, que as pessoas não acreditam que você possa oferecer isso para a criança, para o bebê... né... que eles têm interesse [...] e a participação ativa também... por mais que... é difícil? É... ainda mais quando a gente está sozinha com muitas crianças... eu acho que são duas coisas que têm que estar né... a gente tem que pensar o currículo com isso... como que a criança vai participar ativamente disso... (P3, Encontro com as professoras, 12 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Nessas narrativas das professoras, identificamos aspectos que constam do PPP da escola e são reveladores do movimento de apropriação vivido, que parece já não se limitar ao que é imediatamente perceptível na organização do currículo para os bebês e crianças menores de três anos. Destacamos o reconhecimento dos momentos de cuidado como oportunidades intencionalmente criadas para também educá-las, o entendimento de que a aprendizagem decorre das relações com os adultos – referências de comunicação e interação – e com as crianças da mesma e de outras idades, a defesa do lugar ativo ocupado pela criança e a compreensão de sua capacidade de se relacionar, desde bebê, com objetivações humanas que compõem a cultura como, por exemplo, músicas, imagens, livros, obras de arte e outras que não fazem parte do seu cotidiano.

Entendemos que a participação ativa das professoras na elaboração do PPP e o uso constante desse material no trabalho diário da escola – nos diálogos com a equipe gestora, nas reflexões propostas, nos planejamentos docentes, nas reuniões entre pais e professoras – fez dele um orientador do currículo pensado e organizado por elas no trabalho diário com as crianças, buscando articular princípios teóricos – em processo de apropriação pelo grupo – com as implicações pedagógicas deles decorrentes, capazes de guiar o trabalho docente.

Na vivência desse processo, o estudo foi sendo reconhecido pelas professoras como possibilidade de compreensão superior da realidade pedagógica, como o elo necessário entre as intenções e as ações do professor, entre o anúncio e a concretização de práticas humanizadoras, entre a teoria e a prática:

Quadro 4 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - C

[...] os professores não têm referência clara [...] são os estudos, né...você tem que procurar os estudos pra você se orientar... aí você vê a prática, observa as crianças, o que as crianças têm feito [...] então, a partir do conhecimento você vai pensando em outras coisas... da minha necessidade eu vou criando... (P2, Encontro com Professoras, 02 de setembro de 2019)

[...] entender teoricamente como a criança aprende para a gente poder pôr na prática... (P1, Encontro com Professoras, 02 de setembro de 2019)

[...] e a questão de valorizar, por menor que sejam os bebês... [...] a questão de eles serem ativos... porque isso você não vê nas escolas de 3 anos para baixo... de 0 a 3 é muito difícil você ver [...] ficam mais passivos, recebendo cuidados... não vemos eles em ação [...] falta o aporte teórico... a teoria que dá sentido e traz luz à prática... eu vejo como falta de teoria. (P10, Encontro com Professoras, 13 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Para a superação do senso comum, que marca a cisão entre o pensar e o agir docentes por meio da máxima “a teoria, na prática, é outra”, Pederiva, Costa e Mello (2017) apontam o valor de se estabelecer uma relação consciente com a teoria eleita a fim de orientar o trabalho educativo, o que exige estudo, reflexão sobre suas implicações pedagógicas e, a partir delas, a organização, o desenvolvimento e a avaliação de práticas “com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.11).

Compreendemos que, no contexto vivido pelos professores em geral, as dificuldades inerentes a esse processo de relação consciente com uma teoria parecem trazer certa insegurança, como revela a fala de uma professora, na sequência. Mesmo trazendo elementos que evidenciam seu processo de apropriação da teoria eleita pelo grupo, a professora parece não estar convencida de que o conhecimento progressivo dessa teoria, na relação com a prática que desenvolve, é base para um trabalho consciente que, conhecendo os fins a que se propõe, pode fazer escolhas para compor um currículo intencionalmente voltado à humanização de bebês e crianças pequenas. Aparentemente sem compreender que a autonomia docente é colocada em risco, a professora recorre à ideia de que o currículo prescrito pelos materiais oficiais pode trazer um direcionamento “seguro” ao professor, sobretudo o iniciante, direcionando suas intenções e ações:

Quadro 5 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - D

[...] porque eu vejo assim, por mais que a gente estude, é muito difícil você conseguir né [...] de repente eu ter tanto conhecimento e assim... o que realmente eu posso fazer? [...] que nem minha

ADE [auxiliar] fala assim: “mas por que fazer isso com o bebê?”, e tal... é porque ele conhece o mundo a partir das experiências sensoriais, pelo cheiro, pela cor, pelo sabor... então, assim, mas às vezes a gente vai ficando assim... a gente não consegue direcionar realmente o que eu tenho que fazer com essa criança? [...] tipo assim, tem lá no fundamental: até o final do ano a criança tem que saber isso, isso e isso, entendeu? então aí eu posso trabalhar várias coisas, mas eu sei o objetivo final... e às vezes quando deixam muito assim, que nem eu falo, assim: Nossa! Mas eu vou dar uma massinha, será que eles vão comer? Será que eu dou? Será que pode? Será que não sei o quê? Tudo o que eu vou oferecer eu sei que eles vão pôr na boca, então, a gente tem que ter esse olhar, mas eu também tenho que oferecer porque ele tem que conhecer... e às vezes a gente fala: Será que precisa ser agora? Será que não pode deixar para depois? Então [...] eu acho muito bom quando eu sei assim o objetivo final da educação infantil... ter lá muito claro lá pra gente... que é tal ao final de cada ano, então me direciona melhor... então seria bom que a gente tivesse esses conhecimentos... pelo menos que tivessem oferecido né [...] tem muitas professoras que estão começando agora e, como a gente, não têm uma proposta nova... tem escola trabalhando com a proposta antiga, tem escola que está trabalhando com o *Google*... conheço amigas minhas... então, assim, ah, essa atividade é legal... procuro lá no *Google* uma intenção pra ela... (P3, Encontro com professoras, 2 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

A ideia de um currículo prescritivo trazida por essa professora foi confrontada, no grupo, com as formas de organização curricular já experimentadas pelas docentes. A organização do currículo nas escolas em geral, em sua história recente, já foi pautada nos eixos do RCNEI (BRASIL, 1998b)²¹ e, atualmente, tem os campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017)²² como orientação oficial. As falas abaixo apontam o enquadramento do pensamento e da ação docentes provocado por esses materiais.

Quadro 6 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - E

Os eixos, né... os eixos... tinha que trabalhar dois, três eixos por dia... isso, era assim, mas se você pensasse bem podia até estar trabalhando, de repente, todos no mesmo dia [...]. (P2, Encontro com professoras, 2 de setembro de 2019)

[...] com a BNCC, não tem uma... uma coisa mais definida, então, assim... o eu e o nós [um dos campos de experiência]... cabe muita coisa, então o professor vai ter que ter um olhar muito atento para o que ele vai trabalhar com a turma dele, para poder encaixar ali dentro. (P3, Encontro com professoras, 2 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

²¹ Os RCNEI (BRASIL, 1998b) anunciam que sua organização “[...] possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças” (BRASIL, 1998, p.7, v.3), a saber: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

²² A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece cinco Campos de Experiência que definem, cada um deles, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixas-etárias, sendo eles: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Os famosos “temas geradores” e “sequências didáticas”, aos quais se buscava associar, mesmo que de forma artificializada, todas as propostas de atividade de um certo período (dia ou semana, por exemplo), foram outras modalidades organizativas do currículo vivenciadas pelas professoras e lembradas criticamente no decorrer dos diálogos:

Quadro 7 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - F

[...] por exemplo, você vai trabalhar o peixe... vai fazer o quê? “Se eu fosse um peixinho”, todas as músicas que têm peixe, aí você pega todos os livros que têm de peixe. (P2, Encontro com professoras, 2 de setembro de 2019)

[...] tinha um tema que você tinha que desenrolar esse tema em algumas atividades, por exemplo, [...] tem uma história sobre a árvore... então, você tinha, durante a semana, que trabalhar em painel a árvore, fazer a criança ir lá passar a mão na árvore... tudo girava em torno disso... se possível até comer uma árvore (risos). (P1, Encontro com professoras, 12 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Os trechos das narrativas acima citados nos remetem ao que é muito comum na profissão do professor no contexto de nossa sociedade capitalista: a submissão do seu trabalho ao que foi pensado e articulado por outros, seja em temas, eixos, campos ou outras maneiras de conformar o pensamento e a ação docentes – essa é uma das consequências da alienação engendrada na e pela sociedade capitalista, discutida no capítulo seguinte.

Essa submissão é reforçada, atualmente, pela lógica impressa na BNCC (BRASIL, 2017), documento normativo que se fez referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares. De cunho controlador, esse documento atribui ao professor um lugar de passividade, reduzindo seu papel educativo à formação de competências e habilidades. Nesse processo, resta ao professor adaptar o seu trabalho ao conteúdo do material, operacionalizando o que está nos objetivos pré-definidos, organizados em quadros com códigos de identificação, postos como ideais para uma educação que a lógica capitalista chama de igualitária, oferecendo a todos igual conteúdo mínimo, destinado à qualificação de trabalhadores para servir às demandas do mercado, sabendo fazer, mas não sabendo pensar sobre o que faz, abordando a realidade em que está inserido de forma simplista e natural, condicionada aos ditames do capitalismo.

A articulação da base nacional para a educação escolar se estende também aos currículos dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2019) e aos programas de formação continuada (BRASIL, 2020), como já previa o texto do documento (BRASIL, 2017, p.8):

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Esse alinhamento da formação de professores e da educação aos interesses econômicos acontece em detrimento da formação humana. A lógica neoliberal afasta, deliberadamente, esses profissionais das riquezas do patrimônio humano-genérico, obstaculizando o desenvolvimento da consciência do professor sobre seu trabalho e a apropriação de conhecimentos científicos para a oferta das máximas elaborações humanas, que abrem as melhores possibilidades de aprendizagem da criança, desde bebê – fundamento de um currículo para a educação que se quer humanizadora (AKURI, 2016). Vigotski (2018) ensina que as qualidades especificamente humanas – a fala, o raciocínio, os sentimentos e emoções, dentre outras – constituem a presença das formas mais desenvolvidas dessas qualidades, desde o início do desenvolvimento da criança, como um modelo do que se quer obtido no final, interagindo e exercendo influência sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil.

Com essa compreensão, podemos argumentar que, sem a presença das formas ideais (as objetivações humanas mais elaboradas) no meio em que o indivíduo convive e se relaciona, não só a criança, mas também o professor – com sua formação e sua profissionalidade submetidas à lógica do mercado – têm o desenvolvimento de suas capacidades humanas limitado.

A necessária transgressão dos limites impostos por esses documentos, não os assumindo como uma cela limitadora da atividade docente e, conseqüentemente, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, exige a busca pela apreensão crítica da realidade em uma relação consciente do professor com o seu trabalho, pautada na progressiva apropriação do conhecimento teórico capaz de subsidiar sua ação deliberada na composição de um currículo que possa ser humanizador, criando as melhores condições objetivas para que cada criança, desde bebê, se desenvolva plenamente.

A ideia de um currículo para a humanização das crianças é muito presente nas narrativas das professoras. No entanto, percebemos um entendimento desse processo proclamado pela Teoria Histórico-Cultural ainda baseado no senso comum. A palavra humanização e suas derivações aparecem frequentemente adjetivando o currículo com uma compreensão superficial, que generaliza empiricamente o uso desse termo, incorporando o significado que ele tem na área da saúde, por exemplo. Sendo relacionada a valores e atitudes de respeito,

solidariedade e acolhimento, apelando para a sensibilidade do professor, a ideia de humanização aparece nas falas abaixo, que ilustram essa questão.

Quadro 8 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - G

[...] eu acho que aqui a gente consegue estar bastante atenta [aos bebês] porque a gente está muito em contato com eles, ali... e no momento que um precisa de um colo você vai dar aquela atenção maior... tem um que chega e não está bem naquele dia e a gente percebe que precisa estar mais próximo [...] então eu acho o berçário bem humanizador nesse sentido do afeto, do carinho, sabe? (P11, Encontro com Professoras, 19 de setembro de 2019)

[...] é o amor, é a empatia com o outro, é você ensinar esse lado afetivo... é respeitar as diferenças, as escolhas [...] aí entra a humanização do professor, do educador para lidar com sensibilidade e resolver uma situação de conflito entre as crianças, por exemplo... (P1, Encontro com Professoras, 19 de setembro de 2019)

[...] é a humanização mesmo... eu falo para os pais assim nas reuniões [...] na questão de como eu vou tratar o filho deles...da mesma forma que eu queria que as minhas filhas fossem tratadas na escola eu tento tratar eles. (P3, Encontro com Professoras, 12 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Como assevera Mello (2000), a linguagem, quando tomada na obviedade inerente à vida cotidiana, dispensa a necessidade de conhecimento específico, reproduzindo conceitos como se o significado deles estivesse naturalmente dado, o que os reduz a meras noções, no âmbito do senso comum, que obstaculiza a consciência crítica.

Mesmo lidando com aspectos que integram a aparência desse conceito, as professoras, nos trechos abaixo, relacionam a humanização da criança com a humanização do professor, esboçando uma compreensão que parece se afastar da superfície, tornando-se mais complexa na medida em que considera esses aspectos em conjunto, numa relação de interdependência. Nesse contexto, a escola é reconhecida como espaço privilegiado para vivências que humanizem crianças e adultos, o que envolve ações da equipe gestora, de professores, funcionários de apoio ao trabalho pedagógico – todos os educadores da escola – e dos familiares.

Quadro 9 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - H

Nossa parte é essa, a humanização mesmo... mas para isso a gente também tem que ser, né... tratado dessa forma... porque muitas vezes o professor fala assim: ah, a gente precisa tratar a criança de tal jeito, desenvolver a autonomia... mas o professor não tem autonomia nenhuma geralmente... eu acho que isso é fundamental... é o início de tudo... (P3, Encontro com Professoras, 12 de setembro de 2019)

O adulto tem que ser humano consigo mesmo... tem que humanizar-se antes... antes assim... porque nas suas atitudes, no seu exemplo, a criança também está aprendendo... porque eu posso tratar ela...respeitar a individualidade dela, mas no meu dia a dia eu também preciso disso como ser humano... (P8, Encontro com Professoras, 12 de setembro de 2019)

As relações estão muito ligadas né... e as crianças... elas observam, elas percebem, elas sentem né... a humanização do espaço, a humanização do professor, do educador que está ali dentro daquele espaço... então não adianta você tentar passar uma humanização, uma autonomia se ela não sente... se ela não está vivendo aquilo, se ela não está sentindo aquilo no ambiente, porque pode ser linda a fala né... mas ela tem que sentir... (P1, Encontro com Professoras, 12 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

As falas das professoras, imbuídas na ideia da relação de reciprocidade entre os processos de humanização do professor e da criança, remetem-nos à lei genética geral do desenvolvimento da criança proposta por Vigotski (2018). Por essa lei, as funções psíquicas superiores, as qualidades especificamente humanas, surgem primeiramente como formas de comportamento coletivo da criança, na relação com outras pessoas, e só depois são internalizadas, tornando-se funções individuais.

Essa teorização ampara nossa compreensão sobre o valor da organização de relações e práticas diárias na escola que sejam promotoras de vivências humanizadoras não só com as crianças, mas também entre os profissionais. Na coletividade do trabalho diário, em ações formativas e colaborativas, professores e demais educadores apropriam-se de qualidades humanas ao assumirem o lugar de sujeitos ativos para conhecer e estudar sobre as especificidades e o valor do próprio trabalho, para pensar, opinar, escolher e realizar, para refletir e avaliar o que fazem, tendo como referência os princípios teóricos eleitos e os parceiros mais experientes. Dessa forma, o que é vivido intersubjetivamente, nas relações profissionais e pessoais estabelecidas na escola, pode passar ao plano intrapsíquico, contribuindo com a formação humana de cada um dos sujeitos envolvidos. Sendo uma unidade do todo complexo do trabalho educativo, esse processo de humanização de professores e demais educadores se articula com as condições intencionalmente criadas por eles para o desenvolvimento humano das crianças na escola, vivendo com elas ações e atitudes potencialmente humanizadoras.

O conjunto de percepções das professoras apresentado até aqui, num movimento de compreensões e incompreensões sobre o próprio trabalho, sobre o currículo que o organiza e sobre a humanização como fundamento e objetivo dele, nos revela tanto a forma cotidiana de abordagem da realidade – assimilada pelo professor na sua vida em sociedade e, especificamente, nos processos de formação inicial e continuada existentes nesse contexto – quanto as sucessivas aproximações a uma visão mais abrangente e crítica sobre ela. É com esse

mosaico de entendimentos ainda fragmentados, mas formando uma imagem reconhecível do trabalho docente em busca da superação do senso comum, que a organização do currículo na escola pesquisada é objetivada nos planejamentos das professoras, apresentados e analisados na sequência.

De maneira geral, os planejamentos seguem uma estrutura muito semelhante, atendendo às orientações feitas pela escola, que se referem à incorporação dos aspectos considerados essenciais à projeção e organização do trabalho docente – intencionalidade, proposta de atividade e avaliação. Não há exigência sobre a forma de registro, havendo textos dos tipos narrativo, enumerativo e tabela, que dividem ou agrupam em sua estrutura os aspectos necessários ao planejamento citados acima. Esse formato mais livre se dá em cumprimento a uma das metas coletivas do Plano de Desenvolvimento da Escola, que busca a reestruturação do planejamento semanal, respeitando “[...] a individualidade das docentes na escrita dos elementos essenciais ao registro de sua ação pedagógica, favorecendo o diálogo com a Coordenação e Direção” (EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 2017, p. 34). Ainda como parte dessa reestruturação, por meio de uma decisão coletiva, os planejamentos passaram a ser socializados em um e-mail ao qual todas as professoras têm acesso, o que possibilita que sejam consultados por quem desejar. Somente as considerações registradas pelo professor coordenador ou pela diretora, após a leitura de um planejamento, buscando o diálogo sobre o que foi proposto, vivido e/ou avaliado naquela semana, são enviadas de forma particular à professora autora.

Os planejamentos destacam o espaço da escola, além da sala de referência da turma, que será usado no período do dia, no qual cada professora desenvolve seu trabalho, apresentam uma sucinta descrição das atividades propostas (além daquelas que são parte da rotina diária – alimentação, higienização e repouso – cujo planejamento não é feito por todas as professoras) e a intenção da professora (ou objetivo) para essas propostas. Quase todos os planejamentos são iniciados por um conjunto de atividades classificadas como “diárias”, aquelas que se repetem ao longo da semana, tais como a leitura ou contação de histórias (de forma coletiva e individual); a exploração livre de objetos diversos dispostos ao alcance das crianças nas estantes da sala de referência da turma; o acolhimento inicial da turma, após a chegada de todas as crianças, com a “roda cantada”, envolvendo canções que mencionam os nomes delas; a socialização das atividades propostas para o dia com os auxiliares e com as crianças – por meio da fala e/ou com o auxílio de fotos do espaço que será ocupado, dos materiais que serão utilizados ou das crianças em ação em propostas anteriores. Ao final de cada semana, ou

diariamente (em um caderno à parte) – dependendo da escolha da professora – há uma avaliação.

Como uma síntese provisória, amparada no que viemos discutindo até aqui, podemos entender que a intencionalidade da professora, a atividade por ela proposta e sua avaliação parecem ainda não ser compreendidas como unidades articuladas que compõem o todo complexo do trabalho que organiza um currículo humanizador para ser vivido com e pelas crianças. Para discorrer sobre essa afirmação, valemo-nos da teorização de Vigotski (2018) a respeito da análise de um fenômeno por unidades como o caminho que conduz ao conhecimento da totalidade, pois “[...] as unidades representam os produtos da análise que não perdem as características inerentes ao todo [...] (VIGOTSKI, 2018, p.77-78). O autor exemplifica essa questão com a molécula de água como a unidade “[...] que contém em si as propriedades fundamentais do todo no mais alto grau e de forma simplificada.” (VIGOTSKI, 2018, p. 41). Se essa unidade for decomposta em elementos isolados – oxigênio e hidrogênio –, perde a relação com o todo: “[...] contudo, o oxigênio mantém o fogo, o hidrogênio sofre a combustão e a propriedade da água é a de apagar o fogo que, nesse caso, desaparece e não pode ser explicada pela soma das propriedades do oxigênio e do hidrogênio.” (VIGOTSKI, 2018, p.39).

Com esse entendimento, podemos argumentar que, só tomadas como unidades articuladas, a proposição de atividades com intencionalidades claramente voltadas ao desenvolvimento humano das crianças desde bebês e a avaliação do que foi vivido à luz dos princípios teóricos adotados podem ser instrumentos para a configuração de um currículo humanizador. Se tais ações são consideradas elementos independentes ou pouco articulados aos demais, a complexidade do todo é perdida e, com ela, possibilidades mais ricas de escolhas e de intervenções mediadoras planejadas pelo professor. Dessa forma, sem a compreensão da totalidade, a organização do currículo objetivada em cada planejamento pode ficar reduzida a um somatório de ações do professor que apenas servirá ao cumprimento de exigências feitas pela escola e por instâncias superiores reguladoras do trabalho docente.

Assim, nossos estudos e reflexões, pautados no método materialista histórico-dialético, permitem-nos afirmar que a unidade das ações que integram o planejamento, subsidiada pelo progressivo conhecimento teórico do professor, é essencial à autoria desse profissional na organização de um currículo capaz de superar o senso comum, que impede o questionamento do que “sempre foi assim” na educação, e a mera reprodução do que é apresentado como ideal nos documentos e materiais que fragmentam o pensar e o agir do professor, como a já citada BNCC (BRASIL, 2017). Na inteireza da atividade do professor que conhece criticamente o seu

trabalho é que pode ser constituído um currículo para a plenitude da formação humana dos bebês e crianças menores de 3 anos, reconhecendo e contemplando a inteireza da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem separar-lhe a cabeça do corpo – como denunciam os educadores italianos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) –, sem a fragmentação do que pensam, sentem e fazem crianças e professores.

Na sequência, trazemos aspectos das três ações essenciais que estruturam os planejamentos na escola pesquisada, buscando revelar tanto o movimento de apropriação do conhecimento teórico, que vai constituindo a autoria docente no trabalho realizado, podendo torná-lo mais potente, quanto a necessidade da compreensão da totalidade concreta desse trabalho, ainda obstaculizada pela consciência cotidiana inadequadamente dirigida a esse tipo superior de atividade humana.

Começamos por uma breve análise das intenções das professoras para cada atividade que, frequentemente, mencionam a garantia de direitos fundamentais das crianças – brincadeira, atenção individual, movimentação em espaços amplos, contato com a natureza, desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, dentre outros – anunciados no documento de Campos e Rosemberg (BRASIL, 2009c), conhecidos e explorados pela equipe de educadores. A compreensão do bebê e da criança pequena como sujeitos de direitos pode ser potencializadora de ações educativas capazes de exceder a dimensão do cuidar – que é essencial, mas insuficiente ao trabalho docente –, promovendo a atividade dessas crianças, desde muito pequeninas, para aprender e se desenvolver.

Para a composição de um currículo humanizador, essa compreensão é manifestada no anúncio da garantia de direitos como nobre objetivo do trabalho docente em íntima relação com o conhecimento e a organização dos aspectos essenciais da atividade de ensino necessários a essa garantia. Isso requer um conjunto de ações que envolve desde a organização dos espaços e materiais, passando pelo respeito aos ritmos individuais e o necessário equacionamento entre o tempo da instituição e o tempo de cada criança, até a relação intencionalmente estabelecida com ela para o atendimento de suas necessidades biológicas e a criação de outras, que são humanizadoras, como a necessidade de se comunicar por meio da fala ou de conhecer e explorar variados tipos de objetos, por exemplo, aprendendo o uso social deles com os adultos e outras crianças.

Nesse sentido, uma intencionalidade registrada no planejamento de forma muito geral, repetida da mesma forma ao longo dos meses ou reproduzida de algum material, sem passar pela reflexão do professor, pode deixar de expressar claramente a compreensão desse

profissional sobre como a atividade proposta pode promover e fazer avançar a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Novamente nos remetemos ao valor da intencionalidade do professor ser expressa no planejamento como uma unidade, ou seja, como parte que guarda relação com o todo complexo do currículo. A intencionalidade envolve a reflexão do professor e a expressão do potencial humanizador da proposta escolhida por ele para garantir os direitos anunciados, considerando as peculiares formas dos bebês e crianças menores de 3 anos se relacionarem com o mundo a sua volta e as necessárias intervenções mediadoras que ampliam a relação deles com o mundo.

Nesse sentido, destacamos o valor do registro de intencionalidades relacionadas também a atividades de rotina voltadas à alimentação, trocas/banho e repouso. Na maioria dos planejamentos da escola pesquisada, elas são apenas citadas em seus horários específicos dentro da rotina de cada professora. No entanto, destacamos, abaixo, trechos de planejamentos que revelam o entendimento e a valorização desses cuidados como momentos também de educação.

Quadro 10 – Planejamentos das professoras

Neste momento [lanches e almoço] procuramos proporcionar uma atenção individualizada a cada criança, tendo o número de crianças proporcional para cada adulto de forma que nenhuma tenha que esperar, incentivando-as a se alimentarem cada dia melhor e apresentando uma diversidade de sabores (pois muitos deles ainda são novidades). Temos ampliado o uso das cadeiras e mesas durante as refeições, de acordo com a condição de equilíbrio de cada um e o interesse em sentar-se à mesa como os demais. (Planejamento P8, abril de 2019)

A cada dia uma criança (ou mais quando possível!) terá uma atenção especial na hora do banho. Todos os adultos da sala, inclusive a professora, proporcionarão esse tempo, assim toda criança terá tomado pelo menos um banho na semana. Toda criança tem o direito à higiene, proteção e afeto, formando uma imagem positiva de si mesmo e fortalecendo os laços de amizade e confiança com os adultos da sala. (Planejamento P4, março de 2019)

Realização de cuidados pessoais com as crianças ao acordar: higiene do rosto, pentear cabelos, calçar sapatos, trocas de roupas, de fraldas e outros. Com a intenção de desenvolver a autoestima, elogiando-os e apontando para os cuidados com o corpo e aparência, além da atenção individual. Aqueles que vão acordando e que já receberam os cuidados têm a possibilidade de irem explorando os brinquedos disponibilizados de forma mais individualizada. Após todos acordarem, cantamos a música desejando-lhes uma "boa tarde" direcionada a cada um nominalmente e realizamos a contagem das crianças que continuam presentes associando às fotos expostas pela manhã durante a chamada, neste momento chamamos a atenção para as crianças que continuam presentes ou não no período da tarde. (Planejamento P8, outubro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

As ações de cuidar e educar como marcas da identidade da Educação Infantil, anunciadas nos documentos oficiais como as DCNEI (BRASIL, 2009b) e a BNCC (2017), na literatura da área e no PPP da escola, podem ser tomadas somente em seus aspectos mais

aparentes e cotidianos, ligados à higiene, segurança e nutrição da criança, realizadas, muitas vezes, de forma “mecânica” e impessoal. Esses são aspectos necessários à vida da criança na escola, mas não bastam para compor o currículo que pretende ser humanizador dos bebês e das crianças pequenas na creche. Em contrapartida, ao serem compreendidas em unidade, com base no conhecimento teórico, essas ações superam o senso comum, garantindo, sim, os cuidados fundamentais ao bem-estar e saúde das crianças pequenas, mas de forma integralmente relacionada às melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Percebemos, nos trechos dos planejamentos acima, indícios dessa compreensão superior, que parece reconhecer a indissociabilidade das ações de cuidar e educar no trabalho com os pequenos. Contraditoriamente, a fragilidade dessa compreensão também é expressa, em nosso entendimento, na ausência ou na repetição, ao longo do ano, dos registros das intencionalidades das professoras para essas atividades, deixando de contemplar o planejamento de novas estratégias, com novas formas de intervenção, bem como a avaliação que pode tornar esses momentos privilegiados de cuidado-educação objetos da reflexão da professora, abrindo possibilidades para fazer avançar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e para ampliar o conhecimento e o domínio do trabalho docente, aproximando a professora da compreensão da essência desse processo.

A organização dos horários de alimentação para os bebês menores – que ainda se alimentam sem autonomia, requerendo, portanto, atenção mais individualizada – é um exemplo dessa questão. Conforme destacamos anteriormente, na escola investigada, os momentos de alimentação podem ser divididos em dois ou mais grupos, a critério da professora, sendo que, enquanto parte das crianças é alimentada na varanda anexa à sala de referência (pela professora e/ou por um auxiliar), as outras permanecem na referida sala, com outro adulto da turma, onde podem ser envolvidas em propostas que criem condições para a movimentação autônoma, a exploração, a imitação, mediante uma provocativa organização dos espaços e materiais oferecidos, bem como para ações mediadoras que privilegiem, por exemplo, uma conversa agradável com cada criança, convidando-a à comunicação.

Mesmo com condições concretas favoráveis, intencionalmente estabelecidas na rotina da escola para favorecer a atenção individualizada aos bebês, pudemos constatar que, dificilmente, os registros das professoras contemplam o planejamento de atividades e de intervenções destinadas ao pequeno grupo de crianças (que ainda não saiu para a alimentação ou que já retornou), bem como não contemplam a avaliação destes e dos momentos individualizados de alimentação a fim de fazer avançar as aprendizagens das crianças nessas

valiosas situações. Repetidas vezes, observamos as poucas crianças que estão na sala tendo apenas a possibilidade de manipular materiais e objetos já conhecidos. Sem uma intervenção direta e adequada do adulto – que por vezes é um dos auxiliares da turma, cujas ações requerem a devida orientação da professora quando esta escolhe se envolver com a alimentação que acontece do lado de fora da sala –, as crianças se interessam momentaneamente por esses materiais, ficando mais atentas aos companheiros que são conduzidos para fora, local para onde também querem ir, por vezes chorando e agarrando-se ao portão que separa a sala da varanda, querendo sair. Com isso, as ações do adulto que acompanha o grupo ficam restritas ao acolhimento dos que choram. Essa situação aparece registrada nas avaliações de algumas professoras, mas prescindem de uma reflexão capaz de provocar ações que extraiam desses momentos as melhores possibilidades para a atividade das crianças. Sem a intenção de criar, em tais momentos, condições efetivas que provoquem os bebês à atividade independente ou ampliada pela companhia e intervenção do adulto, por exemplo, esses ricos momentos não são explorados em sua inteireza. Mais uma vez, essa análise nos remete à compreensão ainda fragmentada das professoras a respeito da organização do currículo para humanização das crianças.

De forma geral, as atividades planejadas consideram as crianças como sujeitos ativos, primando pela liberdade de movimentos nos diferentes espaços, pela livre escolha dos objetos e materiais dispostos na altura de seus olhos e mãos e convidam os bebês e crianças pequenas à atividade, participando efetivamente do que é proposto, como revela o seguinte trecho da avaliação de uma professora no planejamento:

Quadro 11 – Planejamentos das professoras - A

Ao finalizarmos a semana, nos reunimos com a turma do Nível II B para terminarmos a limpeza das jardineiras da escola. Eu e a professora [nome], levamos três crianças de cada turma para realizarmos a limpeza das jardineiras, enquanto isso, o restante da turma ficou com os educadores no espaço do salão da escola, com objetos disponíveis para exploração. Levamos baldinhos, pazinhas e rastelinhos, para que as crianças pudessem cutucar a terra e retirarmos os matos que estavam pelas jardineiras. A quantidade de crianças que levamos, sendo seis ao todo, foi pensando na segurança delas e na possibilidade da realização da atividade, visto que o espaço das jardineiras é pequeno e estávamos em apenas duas professoras. Se ficassemos revezando as crianças para que todas manipulassem a terra, o tempo em atividade de cada criança seria muito curto, até mesmo pelo deslocamento e tempo com a limpeza das crianças, por isso optamos por ficarmos um tempo maior e realizarmos a atividade por completo, de forma que as crianças participassem efetivamente da ação. Outras ações serão contempladas até chegarmos à plantação, como adubação da terra e o próprio plantio, de forma que todas as crianças poderão participar. (Planejamento P7, maio de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

As situações planejadas também organizam possibilidades de encontros com crianças de outras turmas, com os vários adultos da escola e com pessoas da família e da comunidade, que são convidadas a tocar um instrumento, apresentar uma dança ou brincar com as crianças, criando condições diversas para suas experimentações, aprendizagens e expressões, que são acolhidas com respeito.

Os planejamentos revelam também a ampliação do repertório das crianças com o que se convencionou chamar de “cultura mais elaborada” – que pode ser entendida como o conjunto de elaborações humanas que excedem à cotidianidade, ao que já é conhecido e vivenciado pelas crianças em casa com os familiares e em outros espaços sociais que frequenta. A valorização dessas ações relaciona-se à compreensão das professoras a respeito da cultura como fonte da aprendizagem de qualidades humanas, um princípio teórico apontado por Vigostki (2010) que está registrado no PPP. Observamos, em todos os planejamentos, propostas que envolvem a exploração de músicas de diferentes ritmos, vídeos com trechos de peças de teatro, de concertos musicais, de apresentações de dança de estilos variados, com imagens de animais em seu habitat natural, clipes e desenhos infantis que se diferenciam dos mais populares aos quais algumas famílias costumam ter acesso. Cabe destacar o valor da atuação do professor coordenador, contribuindo para a ampliação do repertório cultural não só das crianças, mas também das professoras, demais educadores e famílias, por meio de convites feitos a diferentes artistas e grupos da cidade, além de familiares e educadores que queiram mostrar seus talentos em apresentações para todas as crianças e adultos da escola. Há também uma seleção criteriosa e constantemente renovada de clipes, músicas, imagens, gravuras de obras de arte, dentre vários outros materiais que o coordenador organiza para compor o acervo da escola de forma acessível para todos.

As histórias, lidas e contadas às crianças, também fazem parte desse repertório cultural em expansão e estão presentes em todos os planejamentos, com frequência quase diária, embora poucas vezes as professoras registrem mais do que os títulos das histórias escolhidas. A ausência de planejamento dos recursos que serão usados – sons, expressões faciais, tecidos, sucatas, fantasias, fantoches, dentre outros – e das intervenções que poderão ser feitas sugerem uma compreensão ainda superficial sobre o valor que tem a forma de se organizar o encontro das crianças com um conteúdo cultural, neste caso, a história. A forma como essa história será contada pode (ou não) afetar a criança, mobilizando seu interesse, desenvolvendo sua atenção – que, nos menores de 3 anos, ainda é muito ligada à percepção afetiva –, provocando sua

expressão e a necessidade de comunicação por meio da fala, para citar alguns exemplos de capacidades humanas que, não sendo naturais, podem ser apropriadas nessas situações adequadamente planejadas.

A abordagem teórica dessa questão abrange a compreensão de que nenhuma criança nasce, por exemplo, com necessidade de ouvir histórias, mas a forma como essa objetivação humana é apresentada a ela, com recursos diferenciados em um entorno especialmente preparado, ou em um colo aconchegante e seguro, pode criar nela o prazer e a necessidade de se envolver, se emocionar, se surpreender com o tom de voz que se altera a cada personagem, com a ilustração colorida que surpreende os olhos, com o personagem que ganha movimento em um fantoche ou marionete, com as músicas que acompanham trechos da história, com as expressões faciais que chamam sua atenção em cada acontecimento, revelando alegria, espanto, tristeza...

O trecho do planejamento abaixo revela uma aproximação a essa compreensão.

Quadro 12 – Planejamentos das professoras - B

A história será contada com o recurso de “varal de histórias”, no qual vou fixando as imagens das personagens que vão surgindo no decorrer da história. Há também uma música que acompanha partes da história, o que facilita a atenção das crianças. Após a história, vou apresentar para as crianças, imagens de animais, de preferência com pequenos grupos por vez, para que todas tenham a oportunidade de ver o livro e ficarem mais próximas de mim para que eu consiga observar suas reações e garantir a atenção individual. (Planejamento P7, maio de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Com frequência diária, também integra os planejamentos a livre exploração de brinquedos variados e materiais com diferentes propriedades – tamanhos; formas; texturas; cores; elementos naturais como sementes grandes, folhas, frutas e legumes, água, terra; materiais não estruturados como tecidos e sucatas, dentre outros –, como mostra o trecho abaixo que também revela a compreensão da professora sobre o valor desses materiais serem periodicamente renovados nos espaços.

Quadro 13 – Planejamentos das professoras - C

Brincadeiras com tempo livre, com objetos disponibilizados previamente. Na sala de referência, as trocas de objetos serão feitas semanalmente ou quando observarmos a necessidade ou interesse por outros objetos. Os objetos e brinquedos disponíveis serão de cores, formas e materiais diversos, ampliando a percepção e sentidos das crianças. (Planejamento P1, junho de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

A exploração de diferentes espaços da escola, tanto internos quanto externos, além da sala de referência de cada turma, é outro aspecto diariamente contemplado nos planejamentos, sendo devidamente organizados para a vivência das diferentes propostas planejadas.

Espaços externos são propícios à realização de experiências sensoriais diversas – com tinta, macarrão cozido, gelatina, melecas feitas de farinha, gelo, água, barro, dentre outros elementos – que também são propostas presentes nos planejamentos. Essa questão chama a atenção para a necessária organização da escola no oferecimento de condições adequadas ao desenvolvimento dessas propostas, como destaca uma professora no trecho abaixo:

Quadro 14 – Narrativas das professoras nos Encontros para Diálogos Coletivos - I

[...] a estrutura física de alguns berçários... são escolas pequenas, com cimento para todos os lados e aí se torna perigoso e você não tem possibilidade mesmo... não tem pra onde você ir... não tem espaço físico, não tem funcionário suficiente pra te ajudar nessa hora [da realização da atividade], pra te dar um suporte... então, só se fica dentro da sala... não é só o pensamento e o planejamento do professor que contam. (P7, Encontro com professoras, 13 de setembro de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

Quando as condições oferecidas pela escola são adequadas à realização de experimentações variadas – proporcionando a ajuda de mais educadores, um espaço seguro para sua realização, profissionais que possam limpá-lo ao final, a organização de tempo, espaço e apoio para o banho das crianças, dentre outras ações –, a falta de regularidade na proposição desse tipo de atividade pode ser interpretada pelo prisma do entendimento do professor sobre o valor dessas propostas para a aprendizagem dos bebês e crianças pequeninas. Uma compreensão que supere o senso comum depende do conhecimento científico apropriado pelo professor que sabe, por exemplo, o valor de tais experiências não apenas pelo que podemos ver imediatamente na ação das crianças menores de 3 anos – como o prazer de algumas ou o estranhamento de outras ao experimentarem as “novidades” propostas – mas, principalmente, pelo que está na essência desse processo, que tem, como ensina Vigotski (2018), a percepção afetiva como a principal função psíquica em desenvolvimento, com emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si.

Com as ideias que viemos tecendo até aqui, compreendemos que, na organização do currículo, a intenção da professora ou seu objetivo é o que move a escolha da atividade que será proposta, demandando a organização de materiais, espaços, tempos e relações adequados àquela intenção/ objetivo. Por sua vez, essa intenção dependerá do conhecimento das regularidades do

desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas para a criação de condições efetivas ao êxito da atividade infantil. Completando o processo, está a avaliação que compreende uma reflexão sobre o que foi realizado em face do proposto, considerando o nível de participação das crianças e o que foi oferecido para suas vivências – o que pode trazer elementos para o replanejamento da proposta feita, sua ampliação ou para a criação de novas possibilidades a partir do que já foi aprendido.

Nos planejamentos analisados, percebemos que as avaliações, de forma geral, se referem mais ao que foi ou não foi realizado no decorrer da semana, com as devidas justificativas e apontamentos sobre as dificuldades encontradas – geralmente relacionadas a aspectos da organização de recursos materiais e humanos da escola. As avaliações também costumam conter breves relatos sobre a participação de algumas crianças em determinadas atividades propostas ou sobre ações e comportamentos de outras observados pela professora, como ilustra o seguinte trecho da avaliação semanal de uma professora:

Quadro 15 – Planejamentos das professoras - D

[...] Ela está desenvolvendo-se a cada dia, até na sexta passada ela só conseguia ficar de bruços com a barriga no chão e se movimentava dando impulsos para traz, na segunda-feira, ela começou a ficar de prancha, levantando o abdômen e ficando com as pontas dos dedos esticados, na quarta-feira, ela já começou a ficar em posição de engatinhar, dobrando as pernas, só não saiu do lugar ainda. (Planejamento P3, abril de 2019)

Fonte: Dados da pesquisa

É comum encontrar, nas avaliações das professoras, relatos que se mantêm na descrição de situações e de comportamentos das crianças, prescindindo de uma reflexão sobre eles. As evidências do desenvolvimento motor relatadas acima, por exemplo, podem ser tomadas como ricas possibilidades para a professora pensar em quais propostas e/ou intervenções feitas por ela contribuíram para o êxito da criança: Garantiu um espaço seguro e provocador da atividade exploratória? Aproximou brinquedos ou propôs situações que criaram na criança a necessidade de movimentar-se? Conversou, em tom agradável e acolhedor, convidando-a ao movimento? Reconheceu verbalmente suas conquistas, demonstrando alegria? A partir dessa reflexão, a professora pode ter mais elementos para planejar novas atividades e ações mediadoras que provoquem outras aprendizagens, ampliando o desenvolvimento da criança.

Convém destacar o trabalho da equipe gestora nesse sentido, valendo-se da avaliação semanal para colocar em movimento a estratégia formativa dos diálogos com cada professora por meio do planejamento. Como citado anteriormente, a equipe gestora faz apontamentos que

buscam provocar a reflexão sobre o que foi relatado pela professora na avaliação, destacando situações interessantes vivenciadas, apontando conquistas advindas do trabalho realizado, sugerindo textos para leitura ou ofertando trechos, na busca por subsidiar teoricamente determinada situação relatada e criar a necessidade de a professora ampliar seu conhecimento. É frequente o incentivo para que esses apontamentos sejam respondidos por cada professora – seja na forma de conversa ou na forma escrita – a fim de configurar um diálogo pedagógico por meio do planejamento, mas constatamos que ainda poucas professoras o fazem.

No movimento inicial de análise apresentado até aqui, confirmamos a contradição, anteriormente anunciada, entre a consciência das professoras em relação ao seu trabalho, ainda regida pela lógica cotidiana, embora em processo de distanciamento do senso comum, e a natureza complexa desse trabalho, que requer a apreensão crítica da realidade – o que envolve uma lógica superior – para ser intencionalmente direcionado à humanização dos bebês e crianças pequenas. Identificamos aspectos dessa contradição no entendimento, ainda fragmentado, das professoras sobre o currículo e na organização deste, objetivada nos planejamentos sem a unidade necessária. Aqui, recuperamos a ideia, anteriormente apresentada, de que, tal como a água (H₂O) se descaracteriza como substância que apaga o fogo quando desmembrada em elementos independentes, também a organização do trabalho pedagógico para a formação humana das crianças fica comprometida quando apenas os aspectos do currículo mais facilmente percebidos são privilegiados, tais como os “fazer” de professores e crianças, que envolvem ações ligadas à organização (professor) e à exploração (crianças) de espaços e materiais. Se os aspectos menos aparentes, mas essenciais a um currículo humanizador, não são tomados – ou poucas vezes são considerados – na necessária relação com os demais, a unidade do trabalho pedagógico é descaracterizada. Esses aspectos, que excedem o senso comum, se referem, por exemplo, à organização dos tempos da escola, considerando os ritmos das crianças e às intervenções da professora, que podem ampliar e transformar a relação de cada uma delas com os objetos, pessoas e situações, sendo intencionalmente planejadas para fazer avançar a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Assim, um currículo para a formação humana é um currículo “inteiro”, para crianças compreendidas na inteireza de suas ações, seus pensamentos e sentimentos, portanto, na inteireza de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso requer dos professores uma compreensão que excede a aparência e atinge a essência de seu trabalho docente, a compreensão da totalidade concreta, que abre espaço para sua intervenção crítica e consciente, estando eles também “inteiros” nesse processo – pensando, sentindo e agindo.

Dessa forma, em síntese, a caracterização da singularidade do trabalho docente na escola pesquisada, com foco na organização do currículo, revela a busca pela aproximação entre esse trabalho e o conhecimento que supera o senso comum, expressa no compromisso profissional com os princípios adotados pela escola, no esforço intelectual das docentes para fundamentar teoricamente sua prática e nas escolhas progressivamente mais adequadas para a composição do currículo que se projeta como humanizador e tem sua base nas condições concretas intencionalmente engendradas e sustentadas pelo grupo de educadores da escola no decorrer dos anos. Sendo essa uma expressão singular-particular – ou seja, condicionada pela estrutura da sociedade em que é inserida –, está impregnada da lógica cotidiana, insuficiente para dirigir o trabalho docente de forma livre, crítica, intencional e criadora.

Buscamos, na sequência, a continuidade do *détour* que nos propomos realizar para “[...] nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela” (KOSIK, 1976, p. 22), trazendo aspectos do processo histórico de origem e desenvolvimento da educação para bebês e crianças pequenas e da relação do professor com o trabalho e com o conhecimento no contexto contraditório da sociedade capitalista.

3.2 Além da aparência: a dinâmica histórica e social que se concretiza no trabalho docente e o condiciona

O educador, que também precisa ser educado, é tão parte da sociedade alienada como qualquer outra pessoa.
Mészáros

Tecemos aqui um breve histórico que aborda aspectos do processo de formação e desenvolvimento da educação em creches, bem como da concepção de um currículo para essa educação, buscando o entendimento geral, constituído histórica e socialmente, que se caracteriza como uma abstração com base na realidade concreta e orienta nossa compreensão sobre a totalidade do fenômeno investigado.

Abordamos também a particularidade da relação do professor com o seu trabalho e com o conhecimento da realidade, que nos permite situar o trabalho docente organizador do currículo para a educação de bebês e crianças pequenas no processo mais amplo de reprodução societária, revelando o lugar ocupado por esse trabalho na totalidade social regida pelas relações de exploração e pela divisão social do trabalho que engendram a alienação, sustentando o distanciamento entre indivíduo e gênero humano.

Finalizamos o capítulo com a organização de um modelo teórico, hipotetizando nexos e relações que dão vida ao trabalho docente na organização de um currículo intencionalmente dirigido à humanização das crianças. Nesse processo, a universalidade da Teoria Histórico-Cultural, como objetivação superior do gênero humano, guiou o movimento de análise que, num primeiro momento, reduziu o singular-pseudoconcreto a uma expressão universal-abstrata para, depois, proceder à ascensão ao concreto pensado: o trabalho docente compreendido na totalidade de suas dimensões aparente e essencial.

3.2.1 O processo histórico-social de surgimento e desenvolvimento da educação de bebês e crianças pequenas e do currículo para essa educação

Por muito tempo, a responsabilidade de cuidar e educar as crianças era da família no grupo social a que pertenciam, aprendendo na relação com outras crianças e adultos os costumes e os conhecimentos necessários à vida.

As transformações econômicas, sociais e políticas ao longo do tempo alteraram as formas de trabalho, as relações e, conseqüentemente, a forma de cuidar e educar as crianças. Em 1840, na Alemanha, foram criados os jardins de infância destinados às crianças maiores, na perspectiva da compensação de carências familiares e da pobreza. Seu fundador, o pedagogo Friedrich Froebel (1772-1852), apesar de mostrar interesse pela educação dos bebês, chegando a escrever um livro com orientações e sugestões às mães, não contemplou os pequenos no seu modelo de atendimento, que só surgiria anos depois (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

O desenvolvimento histórico do atendimento institucional para bebês e crianças pequenas nas creches se dá no contexto capitalista de atendimento às mães trabalhadoras.

Os processos sociais e econômicos decorrentes da industrialização transformaram a estrutura das famílias e comunidades, demandando a criação de instituições que oferecessem cuidados e proteção sobretudo às crianças de famílias da classe trabalhadora, cujas mães se inseriam no trabalho industrial.

A primeira creche nasceu na França, no ano de 1844, sendo referência de nomenclatura, finalidade e funcionamento desse tipo de instituição para outros países do mundo, a partir de 1870, inclusive para o Brasil. Destinada às crianças de 0 a 2 anos de idade, a creche foi inicialmente organizada por movimentos filantrópicos e religiosos destinados a fazer caridade às mães pobres, trabalhadoras e de boa conduta. Dessa forma, a creche cumpria importantes papéis para o desenvolvimento do país ao controlar as classes populares com uma instrução

“iniciada no berço” e ao liberar a mão-de-obra feminina para ajudar e ampliar o rendimento do trabalho masculino (CIVILETTI, 1991, p.37).

No início do período republicano brasileiro, surgiram as primeiras creches, que, em condições precárias de higiene, atendiam crianças órfãs e de famílias miseráveis cujos pais, muitos ex-escravos, se deslocavam para a cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida. Em 1899, a primeira creche para filhos de trabalhadores de uma fábrica de tecidos é fundada no Rio de Janeiro e, no início do século XX, outras instituições privadas de caráter assistencialista e filantrópico foram organizadas para cuidar de órfãos e filhos de empregadas domésticas e operárias (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JÚNIOR, 1999).

Para o trabalho nas creches, não se exigia formação profissional, bastavam as habilidades maternas, algo visto como natural a todas as mulheres. No Brasil, como nos outros países, esse foi um período marcado por práticas apenas assistencialistas, focadas nas práticas de alimentação, higiene, saúde e segurança exclusivamente aos filhos das mães trabalhadoras, que enfrentavam jornadas diárias extenuantes, com mais de 12 horas de trabalho. Já as crianças bem-nascidas deveriam “[...] ser amamentadas e cuidadas por sua própria mãe, a quem a sociedade fechava as possibilidades de estudo e de trabalho” (CIVILETTI, 1991, p.38).

As escolas maternas – instituições também assistenciais, anteriormente chamadas de “salas de asilo”, destinadas às crianças de 3 a 6 anos – foram criadas na França, em 1848, com o objetivo de disciplinar, sobretudo, as crianças filhas do proletariado, embora fossem abertas a todas as mães que não pudessem pagar mensalidade exigida. Elas surgem no Brasil, em São Paulo, no início dos anos 1920, em decorrência da expansão urbana e industrial, e são destinadas à educação física, intelectual e moral dos filhos da classe operária, necessária para a formação da futura mão-de-obra (KISHIMOTO, 1988).

Os jardins de infância se espalharam por outros países e chegaram ao Brasil em 1875, sendo inicialmente de iniciativa privada, contando com a contribuição de protestantes e outros religiosos imigrantes que valorizavam a educação de seus filhos em sistemas de ensino organizados para a criança pequena das classes abastadas, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral, tal como acontecia em outros países. Em 1896, foi criado, em São Paulo, o primeiro jardim de infância público, embora só disponibilizasse vagas para as famílias da elite da sociedade paulistana (KISHIMOTO, 1988).

Evidencia-se, assim, a distinção de ordem econômica e ideológica, historicamente determinada pelo capitalismo em ascensão, entre a educação oferecida aos filhos da classe dominante, com um modelo associado às práticas escolares, visando ao desenvolvimento das

crianças e sua preparação para os níveis futuros de escolaridade, e as atividades assistenciais de saúde e guarda – também de disciplinamento e submissão – destinadas às crianças filhas dos trabalhadores. Essa divisão das formas de educar em relação à classe social marca também, como vimos, o atendimento à faixa etária das crianças: à primeira infância, o higienismo e a puericultura; às crianças maiores de 4 anos, a escolarização precoce. Essa foi a base da história do atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, e, ainda hoje, deparamo-nos com suas marcas e efeitos tanto nas concepções de educadores como nas propostas de trabalho das instituições.

Compreendemos que, em ambos os modelos, as crianças não são respeitadas em seus direitos e especificidades, pois, tanto negligenciar que elas são capazes de aprender desde que nascem e que esse aprendizado move seu desenvolvimento, relegando-as apenas aos cuidados de higiene, alimentação, sono e proteção, quanto antecipar sua escolarização, privando-as de suas formas principais de atividade para conhecer o mundo, aprender e se desenvolver, são propostas educativas de caráter excludente e desumanizador, pois a educação pode se dar para a emancipação ou para a submissão.

O entendimento crescente da educação infantil como um direito da mulher e da criança, no contexto mais amplo de lutas pela transformação política e social que se fortalecia em nosso país, fez emergir o Movimento de Luta por Creches, fundado em 1979 na cidade de São Paulo. Essa luta reivindicava a ampliação e a melhoria do atendimento oferecido para a população de baixa renda, além de contribuir para uma nova compreensão sobre essa instituição. Apontando a responsabilidade do poder público em relação à infância brasileira, o movimento defendia o caráter educacional da creche, que, superando seu histórico assistencialista, seria organizada de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas, e não apenas sua guarda, saúde e nutrição – o que provocou o interesse também da classe média por esse tipo de atendimento aos seus filhos (KUHLMANN JÚNIOR, 2007; MERISSE, 1997).

É, então, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conquistada por meio de intensa mobilização social, que é concretizado o entendimento da educação como direito social das crianças desde bebês, sendo dever do Estado prover seu atendimento, até os 5 anos de idade²³, em creches e pré-escolas – nomenclatura diferenciada apenas em razão das idades atendidas: crianças de até 3 anos em creches (ou entidades equivalentes) e, de 4 e 5 anos, em

²³ Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006 (BRASIL, 2006b) em razão da Lei n.11.274/2006 (BRASIL, 2006a) que dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

pré-escolas, como especificado, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN²⁴ (BRASIL, 1996a).

Promulgada em 1996 com o objetivo de oferecer orientações específicas à educação do país, a LDBEN traz avanços importantes ao inaugurar o uso do termo Educação Infantil na lei e defini-la como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças desde bebês, além de determinar a inserção das creches nos sistemas de ensino municipais. Outro ponto importante da lei foi a exigência da formação específica dos professores, inclusive para a atuação com os bebês – apesar de ainda admitir como mínima a formação em nível médio para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Este ponto recebeu atenção e encaminhamentos com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Porém, não só a meta 15, que visa a garantia de uma política nacional que assegure, a todos os professores, formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura até o ano de 2024, mas o restante do plano, continua sofrendo o histórico prejuízo dos movimentos de fragmentação e descontinuidade da política educacional brasileira.

Nesse contexto, formações aligeiradas oferecidas por instituições autorizadas prescindem de um espaço para reflexão e formação de consciência crítica sobre a educação, pensando-a a partir do conhecimento científico em diálogo com as práticas, o que reduz o papel do professor ao de executor de propostas pensadas por outros e “receitas pedagógicas”, distanciando-o cada vez mais do valor e do sentido do seu trabalho docente.

Com a inclusão da creche no sistema educacional do país, abrem-se perspectivas, ao menos formais – o que não necessariamente conduz à concretização no interior das instituições – para a superação do caráter assistencialista predominante, a expansão do atendimento e a qualidade na oferta dessa educação.

A busca da identidade da creche e da pré-escola, vista como instância preparatória para o ensino que hoje conhecemos como fundamental, conquistou avanços por meio das leis e das pesquisas acadêmicas. Nessa direção, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC deu início a um processo de formulação de diretrizes voltadas à organização e ao desenvolvimento desse segmento, caminhando na direção de uma política nacional de Educação Infantil que faça avançar a democratização e a qualidade da Educação Infantil no país com a parceria de pesquisadores, educadores e movimentos sociais. Um conjunto de publicações oficiais foi produzido, em conjunto com especialistas e em meio a um

²⁴ Redação dada pela Lei n.12.796/2013 (BRASIL, 2013).

processo de discussão coletiva, no período de 1993 a 1998, que se convencionou chamar de Cadernos da COEDI. Dentre eles, destacamos o documento intitulado *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, publicado em 1995 e reeditado em 2009 (BRASIL, 1995; 2009c), que, por seu contedo claro, abrangente e original, tendo como ponto central a crianas pequena e seus direitos, constitui uma potente referncia para a organizao tanto de polticas, programas e sistemas de financiamento de creches quanto do currulo a ser vivido nas prticas concretas com as crianas. Apesar da riqueza de sua contribuio, focando as prticas de cuidado e educao dos bebês e crianas pequenas, e de sua explorao no meio acadmico, esse é um material ainda pouco conhecido, discutido e utilizado na composio das propostas pedaggicas das nossas escolas.

Outro documento que integrou os Cadernos da COEDI, *Propostas pedaggicas e currulo em Educao Infantil: um diagnstico e a construo de uma metodologia de anlise* (BRASIL, 1996b), é merecedor de destaque por inaugurar o debate nacional oficial sobre currulo da rea. O material aponta que, desde o final de 1970, a Educao Infantil vinha ganhando espao e delineando seu projeto educativo, ainda carente de esclarecimentos sobre sua funo e da definio de sua identidade. Nesse sentido, o documento buscou contribuir para o avano do projeto educativo em desenvolvimento no pas, oferecendo uma referncia que no desprezasse a pluralidade das propostas existentes. O trabalho teve incio com uma discusso conceitual sobre o que é currulo ou proposta pedaggica na Educao Infantil a partir da produo terica na rea, superando as antigas conceituaoes de currulo como uma sequncia de contedos ou um conjunto de experincias oferecido pela escola. Para isso, é fundamental considerar a contextualizao histrico-social do currulo, a explicitao dos valores e conceitos – de infncia, desenvolvimento infantil, educao, dentre outros – que o embasam, os recursos materiais, humanos e financeiros disponveis, a formao dos profissionais, dentre outras questes que envolvem a participao de todos os educadores da escola, das crianas, suas famlias e da comunidade para pensar, desenvolver e avaliar esse currulo, em permanente interlocuo. Na sequncia, o material traz anlises e concluses sobre um conjunto mltiplo e heterogneo de propostas pedaggicas e curriculares produzidas em diversas regies brasileiras e, ao final, apresenta a sugesto de um roteiro para a elaborao e a anlise das propostas pedaggicas e curriculares para a Educao Infantil. Das propostas analisadas, poucas fizeram referncia ao trabalho com as crianas de at 3 anos, o que pode ser explicado pelo fato da maioria das creches ainda estar ligada s secretarias de assistncia social, alm das dificuldades e do desafio de se pensar o trabalho com os pequenos em uma perspectiva educativa.

Em 1998 o projeto da COEDI é interrompido em meio a divergências políticas e teórico-metodológicas pela publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998b). Apesar de não ter caráter mandatório, o material foi amplamente distribuído e chegou às escolas e seus profissionais com status de modelo para a elaboração das propostas curriculares e para as práticas com as crianças, sem uma articulação clara com o que estava sendo discutido e produzido até então para a área, na busca por conhecer e respeitar as especificidades e os direitos das crianças da Educação Infantil.

As várias críticas de pesquisadores e estudiosos ao RCNEI (BRASIL, 1998b) versam sobre o processo pouco democrático de sua elaboração, a forma hegemônica de sua veiculação e implementação nas escolas, seu conteúdo didatizado – apesar de enfatizar o cuidado e a educação como ações complementares, o acolhimento e a construção de vínculos com o bebê que chega à creche, a brincadeira, a interação, a organização do espaço e do tempo, dentre outros aspectos essenciais ao trabalho com as crianças menores de 6 anos – e a idealização de uma criança distante da realidade das classes populares e da dura realidade do atendimento, sobretudo dos bebês e crianças menores de 3 anos, nas creches brasileiras, ainda tão carente de qualidade e de conhecimento específico.

A organização do trabalho, segmentada em eixos – movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade –, foi amplamente adotada pelas propostas pedagógicas das escolas, tornando-se o próprio currículo de muitas instituições, submetendo as especificidades do trabalho com as crianças pequenas a uma versão escolar do trabalho educativo, que valoriza o desenvolvimento de habilidades específicas – compondo, desde cedo, uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Apresentado de forma sedutora e recebido de forma acrítica, no geral, por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos das secretarias dos estados e municípios, o material não contribuiu para o processo de construção da identidade pedagógica que se buscava para a Educação Infantil do país naquele momento histórico, afastando essa identidade das peculiares formas de aprender e se desenvolver das crianças menores de 6 anos e aproximando-a de modelos instrucionais antecipadores das práticas educativas vividas no ensino fundamental.

Interesses políticos fizeram os processos de elaboração, publicação e divulgação dos RCNEI se anteciparem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 1999), estas, sim, de caráter mandatório. Instituídas em abril de 1999 por uma resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as DCNEI

constituíam o documento central para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de todas as instituições dos sistemas brasileiros de ensino (BRASIL, 1999), tendo respeitada sua autonomia na elaboração desses documentos. Em conjunto com o Parecer que as fundamenta (BRASIL, 1998a), o documento torna mais clara a identidade e a função da Educação Infantil ao colocar, no centro do trabalho com as crianças, as práticas de cuidado e educação para o desenvolvimento integral delas, sem fragmentá-lo com rotinas, conteúdos e procedimentos típicos do Ensino Fundamental, também ao definir princípios éticos, políticos e estéticos para a organização das práticas intencionalmente planejadas, desenvolvidas com as crianças e avaliadas pelos professores e pelas instituições, buscando a qualidade da educação oferecida, ao requerer e valorizar a formação dos educadores e ao reafirmar o princípio da gestão democrática para a garantia dos direitos de todos, crianças, profissionais e familiares.

Essas e outras questões foram reafirmadas e ampliadas na segunda versão das DCNEI, publicada 10 anos depois (BRASIL, 2009a; 2009b), que incorporou contribuições teóricas da área, oferecendo uma fundamentação mais consistente à organização dos projetos pedagógicos e seus currículos. Nesse sentido, o documento buscou superar polêmicas – como o peso da psicologia cognitivista, o entendimento sobre práticas de leitura e escrita para os pequenos e o valor das relações sociais para a aprendizagem e constituição da identidade da criança (CANAVIEIRA, 2012) –, evidenciando as concepções de currículo, criança, aprendizagem e Educação Infantil adotadas, que revelam o aporte da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. As Diretrizes ainda avançam ao determinar, como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as brincadeiras e as interações – relações das crianças com outras crianças da mesma e de diferentes idades, com os adultos e com a cultura, que são a base da formação humana, do desenvolvimento da inteligência e personalidade. Tanto na primeira versão como na segunda, o documento não apresenta orientações mais específicas relacionadas às especificidades do currículo no trabalho com os bebês e crianças pequenas, apenas reiterando a compreensão de creche como um direito das crianças pequenas, de qualquer grupo social, à educação de qualidade, envolvendo a indissociabilidade do cuidar e do educar para promover aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar do Parecer e da Resolução formarem um conjunto capaz de orientar a organização de um trabalho que contemple as especificidades da Educação Infantil, tomando a criança como sujeito do processo de apropriação da cultura mediado pela atividade de ensino do professor, evidenciamos, em nosso estudo anterior, (AKURI, 2016) que a efetivação das

DCNEI (BRASIL, 2009a; 2009b) requer a sólida formação inicial dos professores e ações efetivas de formação continuada. Esses processos, orientados na perspectiva da emancipação humana, podem criar condições para uma compreensão teórico-crítica da realidade educacional e da qualidade das contribuições desse e de outros documentos e materiais para a consecução de práticas intencionalmente voltadas à humanização das crianças desde bebês.

Apesar das DCNEI (BRASIL, 2009a; 2009b) constituírem um documento basilar que, em nosso entendimento, ao lado da já referida publicação “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*” (BRASIL, 2009c), formam um rico conjunto que abarca elementos teóricos capazes de orientar a organização curricular para a Educação Infantil do país (AKURI, 2016), as políticas públicas, atravessadas pela lógica neoliberal e por interesses externos, trazem ao cenário nacional a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A terceira versão desse documento normativo é homologada em 2017, com a justificativa de atendimento às exigências da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996a) a respeito da organização de uma referência para os sistemas de ensino, com conteúdos mínimos que assegurem a formação básica e orientem os currículos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A implementação da BNCC (BRASIL, 2017) inclui a reelaboração dos currículos em nível de estados e municípios, ajustes no Projeto Político Pedagógico das escolas, modificações na formação inicial e continuada de professores e adequação das matrizes de avaliação e dos exames nacionais, ações alinhadas com o documento e sujeitas ao monitoramento do MEC. O termo “alinhamento” aparece algumas vezes no texto, além de verbos mandatórios reveladores do cunho controlador do documento (de adaptação e operacionalização do que está posto como ideal e necessário), embora afirme considerar a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas

Seus fundamentos pedagógicos são pautados no desenvolvimento de competências “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8) e no compromisso com uma “educação integral” para o “desenvolvimento humano global do indivíduo” (BRASIL, 2017, p. 14).

Tal como aponta Duarte (2001), a chamada “Pedagogia das Competências” é parte de uma ampla corrente educacional contemporânea voltada à formação da capacidade adaptativa dos indivíduos para a manutenção da sociedade capitalista, inibindo ou mesmo anulando a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica comprometida com as necessárias lutas pela transformação social. Com o autor, defendemos a escola como espaço do conhecimento mais elaborado, que extrapola as esferas do cotidiano ao possibilitar o acesso dos indivíduos à

cultura como fonte do desenvolvimento de suas características humanas; nessa perspectiva, o trabalho pedagógico nela desenvolvido supera a preparação das crianças e jovens para a mera resolução de problemas postos pela vida prática, não se encerrando nos domínios da vida cotidiana nem do trabalho entendido como forma de sobrevivência ou de manutenção da ordem capitalista.

Um conjunto de dez competências gerais “[...] como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23) rege a BNCC, determinando, ao longo da Educação Básica, a orientação dos currículos e as decisões pedagógicas a fim de assegurar as chamadas “aprendizagens essenciais”. Em nossa compreensão, adjetivar aprendizagem é mais uma estratégia de submissão do trabalho educativo ao documento, que, trazendo o mínimo necessário ao desenvolvimento humano do indivíduo com *status* de essencial, pode determinar o máximo do trabalho pedagógico do professor para essa concretização, além de influenciar a formação inicial e continuada do professor e os consensos compartilhados socialmente sobre os objetivos da Educação Básica no país, corroborando com a ilusão de que a BNCC seja um “[...] documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2017, p. 5), como definiu Rossieli Soares da Silva, Ministro da Educação à época.

Na parte destinada à Educação Infantil, a BNCC considera a indissociabilidade das ações de cuidar e educar no trabalho de “[...] acolher as vivências e conhecimentos [já] construídos pelas crianças [...] com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades [...]” (BRASIL, 2017, p. 36). Como já apontado, compreendemos essas ações como uma unidade indivisível no trabalho diário do professor e demais educadores da escola, comprometidos com o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças, desde bebês.

A fundamental harmonia entre educação e cuidado integra o documento de Campos e Rosemberg (BRASIL, 2009c) que, há mais de 25 anos, (re)afirma o compromisso do governo e dos profissionais das escolas com um atendimento que garanta os direitos sociais²⁵ das crianças, muito mais abrangentes do que os seis verbos de ação apresentados na BNCC –

²⁵ Direito à brincadeira, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação saudável, desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressão de seus sentimentos, especial atenção durante seu período de adaptação à escola e desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009c).

conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – que expressam os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” derivados das competências gerais da Educação Básica definidas no documento.

No âmbito desses direitos, e recuperando das DCNEI (BRASIL, 2009b) as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, a BNCC estabelece cinco “campos de experiência” nos quais são definidos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” organizados em grupos diferenciados por faixas etárias: “Bebês” (0 a 1 ano e 6 meses), “Crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e “Crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses). À luz da Teoria Histórico-Cultural, defendemos que esse tipo de organização restringe e fragmenta as práticas do professor e aquilo que ele intencionalmente seleciona e organiza para os encontros das crianças com a cultura, dela se apropriando como fonte do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Enfim, para além do discurso orientado às aspirações da sociedade por uma educação de qualidade, comum a todos, que reduza as desigualdades educacionais do país, apontamos brevemente alguns elementos reveladores das (im)possibilidades da BNCC para a realização de tais tarefas que pressupõem a atividade docente consciente e comprometida com a transformação social. O documento coloca o professor num lugar de passividade e de redução do trabalho docente à formação de competências para a manutenção da ordem capitalista. Além da dimensão realizadora do currículo na prática, a BNCC alcança a dimensão da formação docente com as diretrizes expressas na BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), ditando também as competências profissionais que devem ser adquiridas para se colocar em prática os princípios e intenções da BNCC. Um projeto nacional com tal lógica não oferece condições para a formação humana tanto do professor quanto da criança, mantendo a alienação que distancia os indivíduos das condições universais, de se tornarem legítimos representantes do gênero humano.

A questão que se coloca ao professor perante as leis e documentos que historicamente orientam ou determinam o currículo na Educação Infantil – baseados em interesses econômicos e políticos voltados aos ideais neoliberais distantes da legítima preocupação com uma educação para a formação humana – é a forma de abordagem dessa realidade: submissa ou crítica? Pela ontologia marxiana, compreendemos a crítica não como uma reclamação ou o apontamento de faltas, incoerências ou defeitos – como é abordada no senso comum – mas como a revelação de determinações outras que conduzem à compreensão da totalidade da realidade concreta, abrindo espaço para intervenções e transformações. Como viemos discutindo, trata-se da análise do

processo real com uma lógica que resulta do movimento da própria realidade em seu processo histórico, com suas contradições, possibilidades, limites e tendências (ROSSI, 2019).

Outra questão que se coloca diz respeito às perspectivas assistencialista e antecipatória que historicamente ainda orientam, de forma mais ou menos abrangente, as práticas na Educação Infantil – sobretudo nas creches – marcadas pelo desconhecimento profissional acerca das potencialidades e especificidades do trabalho com os pequenos, apesar do conhecimento produzido na área.

A resposta a essas questões passa pela formação docente, pela eleição de um referencial teórico capaz de explicitar o valor da educação para o desenvolvimento humano das crianças desde bebês, o que requer o desenvolvimento da consciência crítica para ir além da cotidianidade, reino do senso comum, onde entendimentos são perpetuados, práticas são cristalizadas e, assim, o que é histórico passa a ser naturalizado, fazendo parecer imutável e repetindo ao longo do tempo o que é transformável pela ação consciente do professor.

Como buscamos discutir na sequência, o contexto histórico e social não oferece condições para a relação consciente do professor com o seu trabalho, o que decorre da dinâmica da estrutura social capitalista, que o distancia das objetivações do gênero humano, obstaculizando seu desenvolvimento.

3.2.2 A relação do professor com o seu trabalho

A desejada transformação da realidade educativa exige a consciência crítica como instrumento de superação da alienação produzida nesta mesma realidade, inserida em uma sociedade condicionada pelos ditames do capitalismo.

O sistema capitalista, baseado na exploração do trabalho de muitos por poucos – que concentram, sob seu poder, a propriedade das terras, dos meios de produção e da riqueza gerada pelos trabalhadores –, relega estes à miséria em seus aspectos humanos materiais e não materiais. Quanto mais sua produção cresce em força e extensão, quanto mais bens cria, mais o trabalhador é tornado mercadoria – e cada vez mais barata. Nas palavras de Marx (2004, p. 80, grifos do autor): “Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta, em proporção direta, a *desvalorização* do mundo dos homens”.

Nessa lógica, o produto do trabalho humano torna-se trabalho incorporado em um objeto que não pertence ao trabalhador, sendo estranho a ele. De maneira muito geral, podemos dizer que é este o fenômeno da alienação conceituado por Marx (2004), por meio do qual o

produto do trabalho surge como um ente estranho, uma potência independente do produtor – o fetiche da mercadoria.

A essa definição geral – alienação do produto do trabalho humano, que se torna um “objeto estranho” e que domina o trabalhador –, o autor relaciona outras diferentes formas de alienação, todas de alguma forma ligadas entre si como engrenagens que, dialeticamente, marcam e são marcadas pelo movimento da lógica capitalista.

A alienação na atividade de trabalho – a segunda forma elencada por Marx (2004) – é manifestada quando este, que seria para a formação e realização humanas do trabalhador, tornando sua vida interior mais rica, transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com muito esforço e desgaste. Dessa forma, o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho aparece não só no resultado desse trabalho, mas no processo de produção, dentro da própria atividade produtiva, como se ela não pertencesse a ele – e mais, como se estivesse contra ele –, sendo expresso em termos contraditórios:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica, quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o seu trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82).

Dessa forma, a alienação do trabalho, que passa a ser externo ao trabalhador – pertencente a outrem –, aliena este de si mesmo. O trabalho não significa a satisfação de uma necessidade do trabalhador, desenvolvimento livre de suas capacidades psicológicas e físicas (atividade vital, fruto de sua vontade e consciência), mas apenas um meio para satisfazer sua existência física e sua individualidade subordinada às necessidades geradas e impostas pelo próprio sistema. Aqui compreendemos outra forma de alienação em Marx (2004): a alienação do gênero humano. Quando a essência humana é transformada em algo estranho ao indivíduo, sua vida como membro da espécie é convertida em um mero meio para sua existência individual.

A alienação dos outros homens em relação ao trabalho e ao objeto de trabalho realizado por seus semelhantes, última forma elencada pelo autor, aparece como uma consequência direta das demais.

Mészáros (2008; 2016) afirma o papel fundamental da educação na superação da alienação para a emancipação humana. No entanto, o complexo sistema educacional, estando inserido na sociedade de mercadorias, além de reproduzir as habilidades necessárias à atividade

produtiva, produz e reproduz os valores dessa sociedade – que legitima os interesses dominantes – a partir dos quais os indivíduos vão definir seus objetivos e buscar os fins específicos de sua atividade. Assim, contraditoriamente, a educação pode ser um meio para a superação dessa lógica desumanizadora do capital, mas também é uma forma de reprodução da alienação de crianças, jovens, adultos e seus professores.

O produto do trabalho do professor não é material, ou seja, não é possível separá-lo de seu produtor: o que o professor produz com sua atividade de ensino continua sendo dele. Essa natureza do trabalho docente pode limitar, de certa maneira, a realização do trabalho nos moldes do capitalismo, ampliando as possibilidades de resistência e autonomia do professor (KUENZER, 2011).

Mas o que produz o trabalho do professor? Se compreendemos que a emancipação humana, o desenvolvimento pleno do indivíduo, é o objetivo de uma educação voltada à superação da ordem capitalista, o produto do trabalho do professor pode estar com ela identificado quando escolhe conscientemente as formas ideais da cultura para compor um currículo potencialmente humanizador, criando intencionalmente as melhores condições objetivas para que cada criança, desde bebê, aprenda e se desenvolva em níveis cada vez mais sofisticados.

No entanto, essa imaterialidade do produto do trabalho do professor, que não o aparta do resultado de seu trabalho, não funciona como um “antídoto” à alienação de sua atividade docente, uma vez que esta é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo. Essa alienação é produzida também na formação inicial e continuada desse profissional, marcadas pelo aligeiramento e caráter pragmatista, sem adequada formação teórica. Some-se a isso a falta de “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização” que impactam severamente a educação em todos os níveis (KUENZER, 2011, p. 675).

A educação também sofre os efeitos perversos da divisão do trabalho, elemento organizador do sistema de produção capitalista, revelada na separação entre os que pensam e os que executam o trabalho educativo, fator que mantém o professor alienado de sua atividade docente. Aos professores já estranhados de sua atividade – e de si mesmos como profissionais responsáveis pela formação das futuras gerações – essa divisão soa como uma espécie de alento, pois, com ela, o trabalho – que não o realiza como um representante do gênero humano – pode ficar “menor”. O “currículo oficial” prescrito e os “materiais apostilados” comercializados

pelos sistemas (empresas) de ensino são algumas manifestações da divisão do trabalho na educação. Ditando o conteúdo e a forma do ensino de maneira pasteurizada – nos moldes alienantes do capital –, relegam ao professor a tarefa de “cumprir o programa” sem o envolvimento da criança, desconsiderando suas necessidades e especificidades, o que se traduz na negativa do pleno desenvolvimento humano, que é o objetivo de uma “educação para além do capital”²⁶.

Apartado da totalidade do trabalho, o professor não faz da atividade docente objeto de sua vontade e consciência, levando à perda do sentido dessa atividade, gerando impotência, passividade, sofrimento e/ou descompromisso. Se o professor não se realiza em seu trabalho e não desenvolve livremente, por meio dele, suas energias físicas e mentais, torna-se fisicamente exausto e mentalmente deprimido, sentindo bem-estar quando dele está “livre”. Dessa forma, sua atividade docente não se identifica com a realização de uma necessidade superior do gênero humano, mas torna-se mero meio para a satisfação de outras necessidades impostas pela indústria da cultura, da moda, do turismo que obedece a lógica capitalista do consumo e do lucro (MARX, 2004; MÉZÁROS, 2008). Nesse movimento, os valores da ordem social vigente são propagados como valores do gênero humano, alienando o indivíduo dele mesmo como espécie.

Forjados na e pela lógica que impera em nossa sociedade, sendo frutos da educação alienante que perpetua essa lógica, muitos professores não valorizam sua profissão, não investem esforços nem compõem a luta por seu direito à formação continuada em serviço; há os que agem como se o exercício da profissão docente os isentasse da necessidade de estudar e pesquisar. Além disso, há os que não se interessam por compreender as questões políticas, econômicas e sociais mais amplas, que, de forma perversa, acabam por corroborar essa estagnação dos profissionais da educação. Todos esses elementos funcionam como engrenagens da máquina capitalista que favorece apenas a classe dominante formada por aqueles que:

[...] efetivamente determinam as condições sociais [e] se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional. (KOSIK, 1976, p.10).

Sem uma formação consistente, baseada em uma escolha teórica capaz de orientar o pensamento, sentimento e ação docentes para uma educação que possa superar a ordem vigente,

²⁶ Alusão à obra de István Mészáros (1930-2017), filósofo húngaro entre os mais expressivos intelectuais marxistas da atualidade. A referência completa se encontra no capítulo final desta tese.

o professor não conhece a totalidade da sua atividade de trabalho, relacionando-se com ela no nível da pseudoconcreticidade, reproduzindo ideias do senso comum e obedecendo às determinações do capitalismo que, cada vez mais, o alienam de seu trabalho.

Assim, submetido à lógica e contradições do sistema, com formação inicial precária, formação continuada inexistente ou desarticulada e exposto de forma acrítica às condições objetivas de trabalho deficitárias (carga horária estendida, baixos salários, falta de organização de tempos, espaços e materiais, relações autoritárias na escola, insuficiente investimento público em educação, inexistência de espaços coletivos de estudo e reflexão sobre a prática docente, dentre outras), o professor tem sua consciência crítica obstaculizada, impedindo-o de

[...] elucidar a quem [o trabalho educativo] serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 2011, p. 670).

A alienação do trabalho do professor, acontece, assim, sob várias formas, uma vez que esse trabalho está inserido na totalidade do sistema capitalista, sendo regulado por sua lógica e contradições.

É por essas mesmas contradições que os processos de formação inicial e continuada desse profissional podem tanto contribuir para a manutenção da alienação do trabalho docente quanto para a transformação dessa realidade pela via da formação de consciências críticas capazes de desvelar as relações capitalistas com vistas a sua superação prática.

Se a história é um terreno fértil de possibilidades, a organização capitalista pode ser superada e, com ela, a alienação. Compreendemos a educação como poderosa arma nessa luta, considerando seus limites e contradições, como expõe Mézaros: “[...] a única força capaz de suplantar na prática a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente” (MÉSZAROS, 2016, p. 165).

Fortalecer as possibilidades emancipadoras da educação para essa superação é tarefa exigente e envolve transformações ainda mais abrangentes nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais (MÉSZARÓS, 2008). Exige, portanto, a apreensão crítica da realidade sem o “fatiamento” dela, ou seja, compreendendo-a a partir da universalidade das questões que a envolvem e condicionam.

No trabalho que é feito na escola, a tarefa da superação da alienação do (e no) trabalho docente pode se manifestar na materialização dos princípios de uma educação humanizadora amparando, cientificamente, as práticas concretas. Isso requer o desenvolvimento da

consciência crítica do professor na compreensão da essência da realidade, capaz de gerar possibilidades de transformação nela a partir da revelação e contestação do modo como está organizada, para garantir a alienação que impede esse movimento. O “óbvio” e a reprodução do que “sempre foi assim” são obstáculos a essa compreensão, como aponta Mello (1993, p.120, grifos nossos):

[...] do ponto de vista pedagógico, a obviedade atua em dois níveis que se complementam: no nível do discurso e no nível da ação, ou seja, da proposição e execução dos procedimentos pedagógicos. No nível do discurso, acontece um processo de esvaziamento da categoria que a faz parecer óbvia e, como tal, desmerece a compreensão necessária à sua concretização, o que implica que, no nível dos procedimentos pedagógicos, a prática não encontre uma fundamentação teórica que a viabilize e acabe dirigida pelo senso comum. *Por isso, o discurso anuncia uma prática humanizadora, mas a ação denuncia a velha prática baseada no senso comum.*

No âmbito da pesquisa aqui apresentada, a efetivação de um currículo intencionalmente voltado à humanização das crianças desde bebês requer, portanto, a tomada de consciência desse processo inserido na totalidade do trabalho docente na sociedade capitalista e especificado por ela. Nesse processo, defendemos que a formação da consciência crítica pode ser favorecida por intervenções como a da vivência da Atividade de Estudo intencionalmente proposta com os professores, criando condições para uma abordagem superior da realidade, capaz de revelar as contradições presentes na formação e no trabalho docentes, processos, como vimos, especificados pela dinâmica social capitalista.

3.2.3 A formação da consciência e a relação do professor com o conhecimento

Vimos que os processos de alienação – do trabalho como atividade humana vital, da essência humana e dos seres humanos – são criados e sustentados nas relações sociais capitalistas, caracterizadas pela propriedade privada, pela divisão social do trabalho e pela exploração de uns sobre os outros.

A alienação obstaculiza o desenvolvimento do ser humano do indivíduo na medida em que o distancia das possibilidades de apropriação das objetivações do gênero humano – as riquezas culturais criadas pela atividade humana ao longo da história, que são a fonte do desenvolvimento das qualidades especificamente humanas, capazes de tornar o indivíduo livre e consciente de sua existência histórica e socialmente configurada.

Nas palavras de Heller (2014, p. 58), “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos

humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”.

A atividade humana, que produz os meios da existência humana na dinâmica de apropriação e objetivação, se desenvolveu ao longo da história. Em linhas gerais, o ser humano, pela atividade de trabalho, transformou a natureza, apropriando-se dela e nela se objetivando, criando, assim, as condições para sua vida. Esse processo foi gerando não só o necessário para a sobrevivência, como também novas necessidades e novas formas de ação, que expandiram as atividades humanas em novas e mais complexas objetivações. Dessa forma, as atividades humanas foram compondo campos diferentes – o das atividades cotidianas e o das não cotidianas – que, na sociedade de classes, fruto da organização capitalista, foram se distanciando da vida das pessoas, formando o abismo ao qual se refere Heller (2014). Esse abismo constitui e se amplia em termos contraditórios. Nos últimos séculos, o trabalho humano criou – por meio de objetivações científicas e tecnológicas, por exemplo – inúmeras possibilidades para uma existência cada vez mais livre e universal dos indivíduos. Porém, esse processo aconteceu e continua acontecendo às custas da miséria, da ignorância e da dominação de muitos seres humanos, que, apartados das riquezas culturais pelos processos alienadores engendrados na sociedade de classes, com a divisão social do trabalho, não têm condições de se apropriar das máximas objetivações humanas, fundamentais ao desenvolvimento pleno de sua inteligência e personalidade para fazer de sua vida uma relação consciente com sua condição de ser um representante do gênero humano (DUARTE, 2013; MELLO, 2000).

Das relações históricas originárias, entendemos, com Marx e Engels (2007), que a consciência não é, portanto, natural ou espontânea, mas um produto social. Sua origem e desenvolvimento estão na realização de toda atividade humana, seja ela material ou ideal, sempre subordinada às condições concretas de vida do sujeito – e, aqui, ressaltamos o valor da educação como criadora das melhores condições para o desenvolvimento humano desde o começo da vida.

Do campo das atividades cotidianas, todas as pessoas participam desde que nascem. A relação com as objetivações próprias da cotidianidade – a linguagem, os costumes, os usos dos objetos e instrumentos etc. – requerem do indivíduo um nível elementar da sua atividade consciente: a consciência em si. Já para as atividades humanas mais complexas ou não cotidianas – como a ciência, a arte, a filosofia, a política, a educação, objetivações que surgiram da expansão das atividades mais simples, ligadas à sobrevivência –, há que se manejar

intencionalmente a consciência, de forma livre e racional, no âmbito do para si: a consciência da consciência (MELLO, 2000).

A vida cotidiana é a vida de todos nós, independentemente do nosso trabalho ou da nossa posição social. É na vida cotidiana que nos apropriamos, na relação espontânea com outras pessoas, dos objetos, da linguagem, de valores, regras, usos e costumes, desenvolvendo capacidades imprescindíveis para vivermos em sociedade. Essa esfera da vida diária requer dos sujeitos inúmeras atividades e atitudes dos mais diversos tipos, voltadas à satisfação de necessidades imediatas, para as quais se torna impraticável a reflexão, o aprofundamento, a crítica:

Nela [na vida cotidiana], colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina, também, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. (HELLER, 2014, p.31).

Dessa forma, a pessoa desenvolve, em relação às situações cotidianas vividas, uma atitude espontânea, natural e pragmática, tal como a consciência que se forma nesse processo – ambas necessárias à cotidianidade da vida (MELLO, 2000). Isso não torna a vida cotidiana necessariamente alienada, embora sua estrutura e as formas de comportamento e de pensamento dela derivadas sejam favoráveis à alienação. É nas circunstâncias sociais impostas pela lógica capitalista que a consciência em si, típica da vida cotidiana, tende a se constituir de forma alienada, como se apenas a existência particular do sujeito fundamentasse sua conduta na vida – embora sempre haja possibilidade do ser humano movimentar-se em direção a uma relação consciente com sua existência como um ser humano-genérico (HELLER, 2014) – e aqui reside a potencialidade da educação, como buscamos mostrar ao longo deste trabalho.

Na lógica capitalista, calcada na dominação e na exploração para gerar lucro, as necessidades e os motivos que governam as atividades humanas são empobrecidos e ficam restritos ao que é utilitário e imediato à vida de todo dia, bem como ao que é imposto pela sociedade de mercadorias como padrão de consumo. Assim, nesse processo alienador, se desenvolve o tipo de atividade consciente limitada ao cotidiano, que dirige uma relação superficial do sujeito com o mundo, percebendo e interpretando a realidade apenas nos seus aspectos mais imediatos.

Dessa forma, o condicionamento da vida à alienação obstaculiza o desenvolvimento humano que, para acontecer em sua plenitude, requer a atividade consciente formada no âmbito não cotidiano da vida, no qual se encontram as objetivações humanas mais complexas, que

[...] não participam do rol das necessidades imediatas para a sobrevivência humana [...] e expressam as possibilidades máximas de apropriação, de livre desenvolvimento das capacidades humanas e de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade [...] as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade. (MELLO, 2000, p. 50)

Se não há aproximação e relação do indivíduo com as objetivações superiores da atividade humana, a consciência em si torna-se absoluta e dirige toda sua vida. As formas como esse indivíduo aborda a realidade ficam, então, subordinadas às categorias próprias do pensar e do agir cotidianos, tais como a espontaneidade e o pragmatismo – que dispensam a reflexão, naturalizando os acontecimentos; a heterogeneidade – que coloca em ação as muitas capacidades humanas sem que possam se realizar de forma completa e consciente; o economicismo e a ultrageneralização – que, na busca por rápidas soluções, empregam formas particulares de pensar ou agir nas mais diferentes situações (HELLER, 2014; MELLO, 2000).

Assim, com a expansão dessa abordagem cotidiana e alienada da realidade – típica da sociedade que divide o trabalho entre os que pensam e os que executam – para as esferas superiores da atividade humana (não cotidianas), como é a educação, a consciência do professor não se desenvolve de forma crítica, ou seja, de forma a apreender a realidade para além dos aspectos aparentes, buscando as relações que a determinam como uma totalidade concreta e dinâmica – condição para a configuração de um trabalho intencionalmente promotor de desenvolvimento humano.

Como viemos discutindo, com uma lógica forjada nos limites da obviedade – daquilo que é imediato, naturalizado, já conhecido, que dispensa explicação –, o professor dirige seu trabalho docente a partir do senso comum, distanciado do conhecimento de uma fundamentação teórica para sua prática educativa, que, dessa forma, acaba por não concretizar o que anuncia no seu discurso: uma educação para a humanização.

A obviedade, que é adequada à vida cotidiana, se contrapõe à intencionalidade, que é fundamental à educação e demais atividades não cotidianas (MELLO, 2000). Sua reprodução nesta esfera superior da atividade humana, prejudica os processos de formação e de atuação do professor, que ficam restritos à abordagem da realidade educativa como um processo natural e imutável, aos aspectos aparentes dos fenômenos, às formas espontâneas de assimilar conceitos e de fazer uso da linguagem, à espontaneidade do pensamento e da ação pedagógicos, distantes de referências teórico-científicas. Com essa lógica, o professor não se desenvolve pessoal e profissionalmente com possibilidades de alcançar as máximas qualidades humanas criadas

histórica e socialmente, pois está distanciado delas pelo uso indevido da obviedade no processo de sua formação e de sua relação com o conhecimento – o que será reproduzido, com a mesma lógica alienada e alienante, na formação das crianças.

A concretização do trabalho docente como uma atividade complexa, para si, que seja humanizadora de educadores e crianças, depende, em última instância, da superação da alienação engendrada no contexto da sociedade capitalista – superação esta que só poderá ser garantida com uma nova condição, em outro modelo de organização da sociedade. No entanto, ela pode acontecer agora como tendência, no movimento que nos esforçamos por realizar nos grupos de estudo, nas ações de formação continuada, no trabalho concreto na escola. Para tanto, é essencial o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de abordar a realidade de forma complexa, buscando os nexos e relações que a determinam, para os professores e demais educadores possam assumir, frente a essa realidade, um posicionamento transformador em favor da plenitude da formação humana. A relação com o conhecimento, nesse processo, é teórica, ou seja, intencionalmente voltada à compreensão da realidade concreta como síntese dinâmica entre aparência e essência, o que traz uma compreensão superior sobre o mundo, as relações sociais, sua existência, sua profissionalidade – condição para seu desenvolvimento como um ser pertencente ao gênero humano, um “homem inteiramente” (LUKÁCS apud HELLER, 2014, p.44), que, a partir de sua liberdade e consciência, formará outros indivíduos inteiramente.

Assim, como viemos discutindo, a universalidade do currículo na educação dos bebês é especificada na singularidade do trabalho docente num contexto desagregador: organiza-se um currículo que fica distanciado da educação humanizadora pretendida porque, no interior da sociedade capitalista, a formação do professor como indivíduo (processo que, necessariamente, inclui sua formação como ser social) é marcada pela alienação, que obstaculiza seu desenvolvimento “à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2001, p.27).

Ao longo deste trabalho, buscamos oferecer uma contribuição a partir de organizadas ações para um processo de formação continuada docente que se aproxime do desenvolvimento do pensamento teórico para uma abordagem dos fenômenos capaz de romper com o óbvio. Nesse processo, defendemos que a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo pode constituir meio para a formação teórica de professores.

Buscamos, na sequência, inferir traços essenciais, relações gerais e abstratas que caracterizem o trabalho docente na organização de um currículo que promova a humanização

dos bebês e crianças pequenas – foco do nosso estudo – e que possam, também, constituir um conhecimento passível de generalização para a organização dos currículos de outras escolas, para crianças de outras idades.

3.3 Para chegar à totalidade dinâmica: um modelo teórico do trabalho docente organizador do currículo para a humanização.

Os modelos são uma forma peculiar de abstração [...] trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial.

Davidov

No decorrer deste capítulo, que termina com esta seção, fomos revelando determinações diversas que compõem a totalidade do fenômeno investigado, compreendendo-o como uma expressão singular-particular – inserida no contexto desagregador da sociedade capitalista e condicionada por ela – que materializa tendências universais do processo histórico-social de desenvolvimento da educação dos bebês e crianças pequenas e do seu currículo.

Com a compreensão dessa dinâmica singular-particular-universal e a partir da prática concreta da escola pesquisada – referente empírico de nossa análise –, hipotetizamos, na sequência, um modelo teórico do trabalho docente organizador de um currículo humanizador, na tentativa de compor o já mencionado movimento de análise que vai do singular-pseudoconcreto ao universal-abstrato e precede a ascensão do abstrato ao concreto ricamente compreendido, questão abordada no capítulo 4, a partir da intervenção da Atividade de Estudo, tomada como meio de formação continuada das professoras.

Nesse movimento, contemplamos a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como uma referência de conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano objetivamente existente para o gênero. Compreendemos, com Saviani e Duarte (2012), que o conjunto de elaborações de uma teoria integra o patrimônio cultural da humanidade, extrapolando os limites da época em que fora formulado, sendo referência para as gerações seguintes se apropriarem das objetivações que o compõem em seu processo de formação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Com essa referência, buscamos identificar relações existentes na prática docente da escola pesquisada que constituam traços essenciais da organização de um currículo para a promoção da formação humana das crianças, em suas várias expressões singular-particulares.

As contribuições da perspectiva teórica de Vigotski e seguidores, com implicações para o trabalho pedagógico, definem o desenvolvimento humano como processo de educação (LEONTIEV, 1978). É a partir desse princípio que vamos compondo, no pensamento, a configuração abstrata de um currículo humanizador na creche.

A compreensão de que a criança aprende desde que nasce por meio do que a ela é oferecido – base para a superação das concepções naturalistas ainda presentes na educação, sobretudo na das crianças menores – coloca em íntima relação a atividade da criança e a do professor, conferindo a ambos o lugar de protagonistas desse processo, o que já nos sugere categorias essenciais à organização do currículo realizada pelo professor que tem a intenção de formar humanamente as crianças desde bebês.

Quando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança é compreendido sob a perspectiva da maturação biológica, a educação dos pequenos se resume aos cuidados que, metaforicamente, “preparam o solo” para “a semente desabrochar” no momento certo. Consequentemente, com essa concepção, criança e professor assumem papéis secundários no processo educativo, aguardando “a natureza seguir o seu curso”. Como expectadores do que acontece na escola e recebendo passivamente as ações dos adultos, bebês e crianças pequenas têm sua aprendizagem e seu desenvolvimento empobrecidos, sendo insuficientes à formação para si das qualidades humanas – processo que começa com o nascimento e continua vida afora.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor também fica empobrecido, com seu conhecimento condicionado à “naturalidade” dos processos e com sua atuação, conseqüentemente, mantida nos limites do senso comum sobre a educação para os pequenos: a promoção da saúde, do bem-estar e da proteção para garantir o adequado funcionamento do organismo, propício ao amadurecimento e conseqüente desenvolvimento da criança.

No entanto, o curso natural do desenvolvimento é limitado, as funções psíquicas elementares – tais como a percepção, a memória e a atenção involuntárias, o pensamento na ação, dentre outras – não carregam em si mesmas as formas de seu desenvolvimento superior, isto é, uma nova capacidade humana não aparece porque funções orgânicas ligadas a ela se aprimoram ou são refinadas (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

O desenvolvimento consiste no surgimento do novo, “[...] de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores” (VIGOTSKI, 2018, p.36); o novo é, portanto, resultado da superação por incorporação do desenvolvimento já existente. As novas formações psíquicas (neoformações), que são superiores – a memória e a atenção voluntárias, a lógica, o pensamento abstrato, a fala, dentre outras –, estão diretamente relacionadas ao curso histórico e cultural do desenvolvimento de cada ser humano, pois “o homem é um ser de natureza *social*,

[...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261, grifos do autor).

O desenvolvimento humano é, assim, um fenômeno histórico e cultural, ligado às condições de vida, educação e de atividade de cada pessoa desde que nasce; ele não é resultado de sucessivas acumulações ou de uma ordem fixa de etapas. No processo de desenvolvimento que garante a passagem do ser biológico – ponto de partida – ao ser cultural, que continuamente aprende e se desenvolve, há revoluções, involuções e transformações não espontâneas, mas provocadas pela relação de cada um com o conjunto do que foi e ainda é criado pela humanidade, por meio da comunicação com outras pessoas (VYGOTSKI, 1995).

Dessa forma, as qualidades especificamente humanas são formadas e desenvolvidas a partir do acesso de cada pessoa às objetivações que compõem o conjunto da cultura humana e da apropriação dessas riquezas por meio da sua atividade desde o começo da vida.

Cada uma dessas objetivações – seja objeto, instrumento, língua, valores, conhecimento científico, arte, lógica, dentre outras – sintetiza conquistas materiais e não materiais do gênero humano. As forças humanas essenciais ou as capacidades psíquicas necessárias à criação e ao uso de cada objeto da cultura humana ficam nele armazenadas e são postas em movimento quando as novas gerações, aprendendo seu uso social na relação com outras pessoas, podem tomar para si essas capacidades humanas, necessárias à formação de sua inteligência e personalidade (MARX; ENGELS, 2007; VIGOTSKI, 2010).

No processo de humanização, portanto, a experiência socialmente constituída e historicamente acumulada no conjunto da cultura humana se transforma em experiência individual e dá origem a

[...] formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento [...] no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1995, p.34, tradução nossa).

Assim, se a humanidade em cada um de nós não é herdada quando nascemos, mas aprendida socialmente por meio do constante processo de apropriação dos objetos e relações humanas que constituem a cultura e da objetivação em novos produtos de nossa atividade, ocupar um lugar ativo nesse processo é fundamental.

A criança aprende, portanto, sendo sujeito daquilo que vive, desde bebê: experimentando, explorando, escolhendo, se relacionando com as pessoas, se expressando por

meio de diferentes linguagens. Na escola, o responsável por criar e organizar condições para a atividade da criança, de forma intencionalmente voltada ao desenvolvimento de qualidades humanas em níveis cada vez superiores, é o professor.

Como vimos, estar em atividade, na concepção da Teoria Histórico-Cultural, é mais do que simplesmente estar em movimento, em ação. À atividade, estão relacionados processos psíquicos que envolvem sentimentos, emoções e atribuição de sentido. Assim, quando está em atividade, a criança é provocada por uma necessidade que orienta a busca do objeto para satisfazê-la, deflagrando o motivo para ela agir e se envolver, atribuindo sentido ao que faz e se desenvolvendo psicologicamente (LEONTIEV, 2014).

Em cada estágio do desenvolvimento infantil há uma forma específica de relação da criança com o mundo para aprender e se desenvolver, que é chamada de atividade principal. É ela que dirige as mais importantes transformações na relação da criança – com as objetivações da cultura, com as pessoas e consigo mesma – e nos seus processos psíquicos (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1995; LEONTIEV, 2014). Para os bebês, no primeiro ano de vida, a atividade principal é a comunicação emocional direta com o adulto e, para as crianças menores de 3 anos, é a atividade objetual manipulatória.

Com essa compreensão, inferimos que um traço essencial do trabalho docente organizador de um currículo para a formação humana seja a promoção da atividade da criança na sua relação com a cultura, fonte de aprendizagem e desenvolvimento das qualidades que a fazem humana (LEONTIEV, 1978).

A essa questão, relaciona-se, de modo direto, a atividade de ensino do professor – sim, o professor de bebês e crianças pequenas ensina, mas sem dar aulas nos moldes do ensino fundamental, pois conhece as melhores formas de as crianças se relacionarem com o mundo para aprender e se desenvolver em cada idade. Essa atividade do professor, na Educação Infantil, compreende a organização de condições efetivas à atividade das crianças desde bebês, para o pleno desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Destacamos essa questão como mais um traço essencial do trabalho docente, na lógica que imprimimos neste texto.

Nesse processo de ensino, que visa a atividade da criança no seu processo de formação humana, o professor busca criar nela necessidades que sejam humanizadoras – como a de se comunicar pela fala, de ouvir histórias, de movimentar seu corpo ao som de uma música, para citar alguns exemplos – por meio dos encontros, intencionalmente planejados, com os objetos e as relações humanas que compõem a cultura. O professor, consciente de seu trabalho para a formação humana, supera o senso comum na prática docente – que costuma ofertar aos

pequenos o simples, o facilitado, aquilo que é pertencente a um “universo infantil” idealizado – elegendo as formas mais complexas da cultura para a convivência com as crianças. Na interação com as formas iniciais do psiquismo infantil, essas formas sofisticadas – denominadas por Vigotski (2010) de ideais ou finais – guiam o desenvolvimento da criança, sendo um modelo do que se quer ver ao final desse processo. O autor exemplifica essa questão com o desenvolvimento da fala da criança, que atinge níveis progressivamente mais complexos quando a forma mais elaborada dessa objetivação humana está presente no meio em que ela convive e é dirigida à criança como um sujeito da comunicação estabelecida e mantida pelo adulto. Dessa maneira, a presença da forma ideal “[...] interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil [...]”, provocando avanços (VIGOTSKI, 2018, p.85). A partir deste, podemos pensar em outros elementos da cultura presentes na escola em suas formas mais elaboradas, convivendo com as formas iniciais de expressão da criança, tais como as produções artísticas – composições musicais de diferentes estilos, obras de arte como pintura, desenho, escultura, dança, dramatização etc. – e também as ações e atitudes pautadas em valores como o acolhimento, o respeito, a solidariedade, o bem comum, que são base para o desenvolvimento das relações morais mais complexas (MELLO, 2007).

Esses e outros encontros das crianças com a cultura requerem a organização deliberada dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico, ao qual chamamos de T-R-E-M, estruturando um currículo que

[...] não é composto por conteúdos estanques, destinados de forma limitada a cada faixa etária, nem [...] coloca as práticas planejadas pelo professor a serviço de uma lista de conteúdos pré-estipulados e subdivididos em áreas do conhecimento, mas que, ao contrário, elege conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças, colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas e propostas [...] (AKURI, 2016, p. 73).

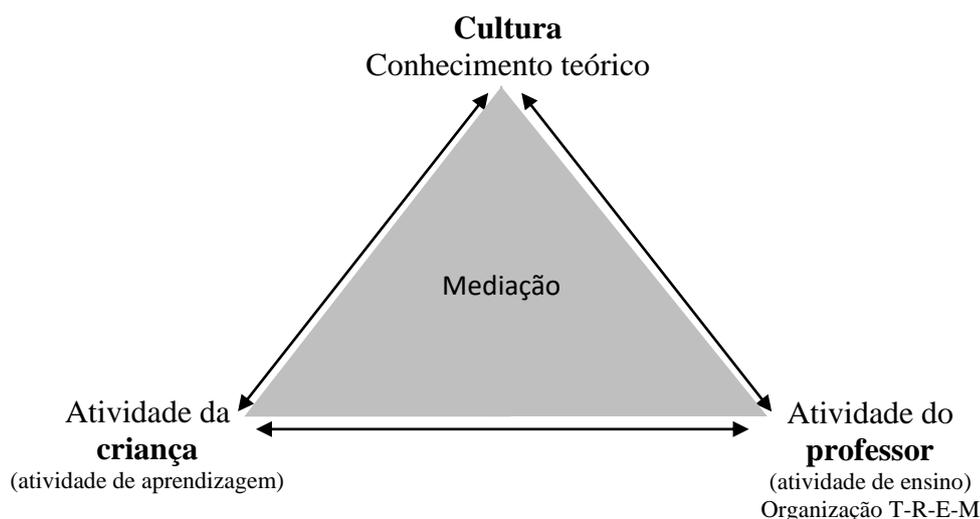
A atividade de ensino do professor na educação de bebês e crianças pequenas envolve, ainda, considerar a unidade entre as ações de cuidado e educação como situações privilegiadas para a atenção individual, a escuta, o acolhimento e a participação ativa dos pequenos como sujeitos, superando entendimentos e ações fragmentados.

Com os breves apontamentos teóricos feitos até aqui – tomados em relação com os aspectos singulares, particulares e universais do fenômeno investigado, explorados ao longo de todo o capítulo –, hipotetizamos um modelo abstrato do trabalho docente para a organização

intencional de um currículo que seja humanizador, trazendo o conjunto da cultura humana como outro traço essencial desse trabalho.

A cultura “coroa” esse esquema teórico, sendo o conjunto dos conhecimentos criados e acumulados pela humanidade que traz as máximas possibilidades, para cada pessoa, desde bebê, ir se formando como representante do gênero humano. Dessa forma, a cultura está em relação recíproca com as demais partes do modelo, subsidiando tanto a atividade da criança para aprender – como discutimos anteriormente – quanto a do professor para ensinar por meio da organização deliberada da unidade que compõe o currículo T-R-E-M na Educação Infantil. Vejamos o esquema abaixo, no qual cada termo só pode ser compreendido se intimamente relacionado aos demais, constituindo uma unidade do trabalho docente, que compõe e organiza o currículo para a humanização das crianças.

Figura 4. Modelo teórico do trabalho docente para a organização de um currículo humanizador



Fonte: Elaboração da autora

Destacamos, do conjunto da cultura – que envolve toda a produção da humanidade –, o conhecimento teórico por ser sua apropriação, por parte do professor, a condição para que compreenda seu trabalho para além da aparência, aprendendo a abordar a realidade de forma teórica.

A atividade de ensino do professor depende diretamente da sua relação com o conhecimento, que, como vimos, é condicionada, ainda que não de forma definitiva, pelo processo alienador da socialidade capitalista, contexto em que vivemos.

A apropriação do pensamento teórico, entendido como uma das riquezas do gênero humano – objeto não material da cultura –, provoca neoformações psíquicas que originam novas

formas de conduta do professor. Ampliam-se, assim, as possibilidades de desenvolvimento de uma consciência para si sobre o trabalho docente, compreendido como uma atividade humana superior, para a qual é insuficiente a abordagem cotidiana, como discutimos anteriormente.

A relação teórica com o conhecimento permite ao professor a apreensão da totalidade do trabalho docente – para além dos aspectos externos, buscando conhecer as suas várias determinações – a fim de objetivá-lo de forma consciente e dirigida às máximas possibilidades de formação humana da criança em cada período da sua vida. Quanto mais o professor conhece o seu trabalho – não em quantidade, mas na qualidade desse conhecimento para uma abordagem consciente da realidade concreta –, melhores são as possibilidades de planejamento, considerando os aspectos que formam a unidade do currículo na Educação Infantil (T-R-E-M), e de organização das intervenções (ou mediações) necessárias à humanização das crianças.

Assim, ao conhecer a totalidade do trabalho docente, por meio da apropriação do pensamento teórico, o professor pode agir intencionalmente para superar a relação imediata da criança com os objetos culturais, compreendendo que “[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas* [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 290, grifos do autor).

Se os produtos da cultura contêm, apenas como possibilidade, as capacidades humanas das quais a criança precisa se apropriar para desenvolver seu psiquismo, não basta que ela simplesmente entre em contato com esses objetos culturais, estando eles apenas disponíveis na escola. Para tornar suas as capacidades psíquicas, é preciso que a criança realize coletivamente, com um parceiro mais experiente e por meio da intervenção intencional do professor, as atividades que reproduzam tais capacidades, pois, antes de uma qualidade especificamente humana tornar-se da criança, no processo de seu desenvolvimento (sendo formada intrapsiquicamente), ela é vivida em atividades coletivas, sociais, como forma de colaboração entre as pessoas (interpsiquicamente).

Por isso, no centro do modelo formulado para a organização de um currículo para a creche, que seja promotor do desenvolvimento humano, está a concretização de ações interventivas ou mediadoras pelo professor, que, sendo o portador da experiência cultural, de forma intencionalmente voltada a produzir a humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013), faz uso dos objetos materiais e não materiais da cultura em ações colaborativas com a criança, revelando para ela seus significados sociais. Assim, o professor, por meio de sua atividade educativa, organiza a mediação como uma intervenção que cria as

condições para o encontro humanizador da criança, desde bebê, com os objetos da cultura (material e ideal) e para a apropriação deles no processo de sua formação humana.

A mediação é um conceito teórico incorporado pela educação, não estando, pois, nos seus significados cotidianos ou relacionados a outras áreas as possibilidades de compreensão e de estabelecimento de sentido para esse processo. A mediação educativa não se traduz, por exemplo, no estabelecimento de “pontes” entre a criança e um objeto cultural, mas na concretização de uma intervenção deliberada nessa relação com potencial para se tornar humanizadora. Como vimos, esse potencial se concretiza na ação intersubjetiva, quando o professor revela para a criança as qualidades humanas e os significados culturais de um objeto ao fazer uso dele na sua forma ideal – a linguagem, por exemplo –, quando ele proporciona uma experiência que provoca na criança novas emoções ou novos entendimentos – a arte, em suas variadas expressões, é uma forma privilegiada para isso – ou ainda quando, nas ações colaborativas, ele faz com a criança (e não por ela) aquilo que mais tarde ela conseguirá fazer sozinha, o que cria condições para o desenvolvimento de novas capacidades que alteram a relação dela com o mundo – o uso de instrumentos e objetos culturais como o livro, é um exemplo.

Assim, em nossa compreensão, as atividades da criança e do professor, o conjunto da cultura humana e a mediação dos objetos e atividades que compõem essa cultura, intencionalmente usados pelo professor para provocar novas relações da criança com o mundo, são os aspectos que, em unidade, organizam de forma geral (universal) o trabalho docente que visa a humanização.

Como vimos, tais aspectos são revelados na singularidade do trabalho de organização curricular objetivado pelas professoras da escola pesquisada, mas ainda marcados pela fragmentação resultante do pensamento empírico e da lógica cotidiana com os quais aprendemos – e somos impelidos socialmente – a abordar a realidade. A superação dessas questões requer a elevação da consciência a um nível superior – a consciência da consciência – , o que implica uma atitude crítica “[...] que impeça a expansão das categorias do pensar e agir cotidianos para as esferas do não cotidiano” (MELLO, 1993, p.128).

Com essa compreensão, buscamos intervir na relação das professoras com o conhecimento sobre seu trabalho docente a partir da criação de condições concretas para a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo, teorizada por Davídov como meio para a formação teórica dessas profissionais. Essa proposta, intencionalmente forjada como um elemento da particularidade da realidade analisada na pesquisa, buscou oferecer às professoras

condições para sucessivas aproximações da forma teórica de pensar e se apropriar de conhecimentos teórico-científicos sobre seu trabalho, com o objetivo de contribuir para a composição consciente de um currículo para a formação humana das crianças desde bebês.

4 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO TEÓRICA DAS PROFESSORAS

Uma atividade de estudo completa cria e desenvolve propositalmente nos alunos as bases da consciência e do pensamento teórico, favorece o desenvolvimento da personalidade.

Davidov

Neste capítulo, apresentamos a proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo, realizada de março a setembro de 2020, nos Encontros de Formação Continuada com as professoras da escola pesquisada, e analisamos aspectos que revelam o caminho de sucessivas aproximações da forma teórica de pensar e compreender seu trabalho docente na organização do currículo intencionalmente voltado à formação humana das crianças menores de três anos. Para isso, trazemos trechos dos diálogos realizados nos encontros formativos semanais e das reflexões registradas pelas professoras em resposta às questões que eram propostas a partir da leitura de textos em relação com as discussões realizadas.

Nesse processo, valemo-nos do modelo teórico por nós hipotetizado – com traços essenciais ao trabalho docente na organização de um currículo humanizador – como uma unidade de análise do resultado do percurso vivenciado pelas professoras nos Encontros de Formação Continuada, o que foi nos conduzindo à compreensão da totalidade do trabalho docente na escola pesquisada com a intervenção da Atividade de Estudo no processo de formação continuada. Esse movimento, por favorecer a relação teórica das professoras com o conhecimento, foi revelador da ampliação da consciência das docentes sobre seu trabalho organizador do currículo.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a Atividade de Estudo tem o pensamento teórico como caminho de ação e resultado almejado a partir da concretização, pelo sujeito, da tarefa de estudo e das ações de estudo que compõem esse tipo particular de atividade cujo conteúdo está baseado nos conhecimentos teórico-científicos. A vivência desse processo envolve o desenvolvimento progressivo das capacidades²⁷ de análise, planificação mental e reflexão, requeridas nas ações de estudo, conduzindo a uma mudança interior no sujeito da atividade, que forma para si um modo científico de pensar e de agir sobre a realidade. Esse é o principal objetivo da Atividade de Estudo (DAVÍDOV, 1999; REPKIN, 2014; MILLER, 2019; CLARINDO, 2020)

²⁷ Utilizamos o termo *capacidades* com referência aos estudos realizados por Clarindo (2020), que recomendamos para uma abordagem mais abrangente desta questão.

Ao pensar teoricamente, o sujeito aborda os fenômenos e fatos da realidade de forma a superar as manifestações empíricas, imediatamente perceptíveis, realizando uma atividade mental de transformação do objeto de conhecimento para a revelação de sua base interior e suas diversas determinações. A existência mediatizada do objeto é, então, o conteúdo específico do pensamento teórico, que opera com conceitos, ou seja, com a reprodução mental do objeto idealizado e do sistema de relações que o compõem, refletindo sua universalidade ou essência (DAVÍDOV, 1988a).

Ao buscarmos, com nossa pesquisa, as contribuições da Atividade de Estudo como meio para a formação teórica das professoras – aproximando-as do conhecimento teórico sobre seu trabalho na organização de um currículo humanizador para a educação das crianças desde bebês, pela via do pensamento teórico – nos atentamos às condições para a adequada organização dessa atividade, explicitadas por Davídov (1999).

A primeira condição envolveu a criação da necessidade e disposição das professoras para se apropriarem de conhecimentos teóricos acerca do próprio trabalho, processo que já vinha se desenvolvendo no contexto da escola pesquisada, com a busca pelo conhecimento das especificidades do trabalho com os bebês e crianças pequenas, vivenciada pelas professoras e demais educadores nas ações deliberadamente organizadas pela equipe gestora, mas sem condições concretas para a vivência desse processo com a frequência desejada. Essa necessidade ficou ainda mais evidente nos Encontros para os Diálogos Coletivos – compondo a dimensão empírica da pesquisa em 2019 –, que abordaram as percepções das professoras acerca de um currículo voltado à humanização na educação das crianças menores de 3 anos. Nesse processo, as professoras também conheceram o objetivo, o valor e a estrutura da Atividade de Estudo como possibilidade de contribuição para uma aproximação delas à forma teórica de pensar seu trabalho docente.

A possibilidade de aprender a pensar com uma lógica diferente daquela que nos foi ensinada desde pequenos, a fim de abordar os fenômenos, fatos e objetos da realidade de forma mais consciente, foi um tema bastante discutido pelo grupo, que enalteceu o valor desse aprendizado para a profissão e para a vida, reconhecendo que a escola tradicional, pela qual todos passamos, não cumpriu e ainda hoje não cumpre seu papel humanizador. Crescemos, fomos inseridos na escolarização formal, fomos formados por uma universidade, conquistamos um espaço no mercado de trabalho e a maioria de nós ainda não aprendeu a forma teórica de pensar, com a lógica dialética. Dessa forma, tornamo-nos adultos sem autonomia de

pensamento e ação, sem criticidade. A necessidade de superação dessa educação também fez parte dos encontros formativos, sustentando a motivação para a vivência da Atividade

Ao final dos Encontros para os Diálogos Coletivos vivenciados em 2019, o grupo de professoras elegeu o conceito de humanização a ser compreendido, por meio da Atividade de Estudo, para além de seu conteúdo imediato, aparente e frequentemente empregado nas narrativas e objetivações docentes como veremos a seguir.

A segunda condição para a adequada organização dessa Atividade foi, então, a formulação de uma tarefa de estudo cuja solução exigiu o processo de experimentação mental e transformação do conceito de humanização, a fim de se chegar à descoberta de sua relação essencial na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Essa tarefa de estudo foi formulada com uma questão sobre qual seria o conceito de humanização, fundamental à compreensão do trabalho docente na composição de um currículo que seja, de fato, humanizador na educação das crianças desde bebês.

Fala-se muito de humanização, adjetivando com ela a educação, o currículo, a prática, mas o que se conhece a respeito está ainda ligado ao senso comum, como mera noção. Sem que se compreenda a humanização na totalidade de seu conceito histórico-cultural, conhecendo seus determinantes e os nexos entre eles, não há condições para buscar desenvolvê-la. O trabalho docente intencionalmente voltado a esse fim requer a própria humanização do professor, que compreende o desenvolvimento de uma forma de pensar, agir e sentir que seja condizente com a esfera superior da atividade humana na qual a educação está inserida – e é nesse sentido que a proposta de desenvolvimento das ações que compõem a Atividade de Estudo com as professoras se justifica nessa pesquisa.

Mello (2000) explica que a linguagem é essencial à atividade humana como condição para o conhecimento da realidade – tanto pelo pensamento quanto pela experiência prática –, para sua apropriação e expressão. Se a linguagem é contaminada pela obviedade, pelos significados e sentidos cotidianos, pela ideia naturalizada de que “as coisas são como são”, as ações de pensar, agir, sentir e conhecer do professor não ultrapassam os limites do senso comum, pois:

Uma vez que a consciência opera com palavras, a obviedade dos conceitos vai determinar a obviedade das operações cognitivas. Da mesma forma que a palavra se superficializa, também o processo de conhecimento sofre um processo de perda de profundidade. Se a palavra não deflagra o pensamento na busca de seu sentido e significado, se é vazia de relações e ligações, a percepção da realidade que ela permite é estreita e a ação desenvolvida a partir desta percepção também o será. (MELLO, 2000, p. 86-87).

O trabalho docente intencionalmente dirigido à humanização não faz uso dessa palavra reduzida a sua expressão sonora, dispensando explicações em razão da naturalidade com que é tratada – aspectos que a acomodam na cotidianidade. A esfera não cotidiana em que se insere a educação requer uma relação teórica – não espontânea – com a linguagem, a partir da crítica reveladora do seu movimento complexo, concreto e multideterminado expressado no conceito.

No início dos Encontros de Formação Continuada, as palavras usadas pelas professoras para expressar suas ideias a respeito da humanização revelavam superficialidade e multiplicidade de entendimentos: empatia, coletividade, olhar diferenciado, processo, afetividade, criação autoestima, sensibilidade, respeito. Percebia-se uma tendência à ideia de humanização como algo próximo à benevolência e amorosidade no trato com a criança.

Foi a partir dessas ideias, compreendidas como componentes do aspecto externo do fenômeno estudado – suas particularidades exteriores multifacetadas (DAVÍDOV, 1999) –, que as professoras foram convidadas a vivenciar, sob o acompanhamento da pesquisadora, a primeira das seis ações de estudo por meio das quais se materializa a tarefa de estudo formulada. As ações que compõem a Atividade de Estudo – abstração inicial, modelação, transformação do modelo, concretização da relação essencial fixada no modelo em um sistema de tarefas particulares, controle e avaliação – por suas características teóricas, são internalizadas na forma de pensamento teórico-científico no processo de apropriação dos conhecimentos, no caso do grupo em questão, o conceito de humanização.

4.1 Em busca das relações internas: abstração inicial

A primeira ação de estudo é constituída pela busca da relação universal que define o conteúdo eleito como objeto da tarefa de estudo em sua totalidade. Essa busca “[...] conforma o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de estudo, aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido”, chegando à abstração substancial do objeto estudado (DAVÍDOV, 1988b, p.182, tradução nossa). É pela análise que os aspectos externos do objeto em estudo são separados dos internos, identificando-se a essência que define esse objeto, ou seja, a lei geral de seu desenvolvimento. Esse processo vai possibilitando a compreensão integral do objeto, “[...] em suas relações com outros objetos, formando com eles um determinado sistema de conhecimentos, o que se objetiva por meio do pensamento teórico” (MILLER, 2019, p.83).

Elegemos, para a vivência dessa primeira ação, que abrangeu os seis Encontros de Formação iniciais, a apreciação e análise de trechos do antigo filme “O enigma de Kaspar Hauser” (O ENIGMA, 1974), relacionando-os à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano em diálogo com elementos teóricos dos texto de Mello (2007) intitulado “*Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-social*”, do clássico de Leontiev (1978) “*O Homem e a Cultura*” e do texto “*Cultura, Educação e Desenvolvimento humano*”, de Pequeno e Barros (2017).

Os diálogos a partir do filme revelaram importantes elementos para o grupo ir penetrando no entendimento da conhecida expressão de Leontiev (1978) – ainda dirigido pelo senso comum –, afirmativa de que o homem não nasce humano: “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p.267, grifo do autor). A aparência humana de uma pessoa, reconhecida, por exemplo, nas características da face, do tronco, dos membros e na existência de um cérebro humano são produtos da evolução natural da espécie no processo de hominização responsável pelo desenvolvimento biológico (LEONTIEV, 1978), mas não são esses aspectos, por si só, responsáveis pelo desenvolvimento daquilo que faz a pessoa verdadeiramente humana, mas sim as capacidades de falar, pensar, criar, amar, dentre outras – que são as forças essenciais de que fala Marx (1978) –, apropriadas na vida em sociedade.

Essa questão, revelada na história verídica contada pelo filme, é explicitada por Leontiev (1978, p. 266):

[...] se as crianças se desenvolverem, desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais. Não possuem linguagem nem pensamento e os próprios movimentos em nada se assemelham aos dos humanos; não adquirem mesmo a posição vertical. Conhecem-se, pelo contrário, casos inversos em que crianças oriundas de povos que se encontram num nível de desenvolvimento econômico e cultural muito baixo, são colocadas muito cedo em condições culturais elevadas, formam-se então nelas todas as aptidões necessárias para a sua plena integração nesta cultura.

Kaspar Hauser foi privado da vida em sociedade até os 15 anos de idade, mas, ao ser liberto do pequeno quarto onde vivia isolado e apenas recebia alimento e água de um “carcereiro”, que quase não se comunicava com ele, pôde aprender e se desenvolver surpreendentemente nos aspectos físicos e psíquicos, apropriando-se, por exemplo, de instrumentos culturais complexos como a escrita e o piano.

Esse enredo, revelador do princípio histórico-cultural do desenvolvimento humano, provocou interessantes diálogos entre as professoras e o estabelecimento de relações tanto com aspectos da Teoria Histórico-Cultural, já apropriados ou em processo de apropriação a partir de estudos anteriores e dos textos discutidos nos encontros formativos, como com as práticas vividas com as crianças, o que foi aproximando cada vez mais o grupo do objeto de conhecimento – o conceito de humanização – para a identificação de aspectos internos ainda desconhecidos.

O grupo evidenciou a capacidade de aprendizagem do personagem ao comparar seus comportamentos semelhantes aos de um animal – quando estava impedido de se inserir em uma relação socialmente ampla – com tudo o que aprendeu após viver essa inserção: o andar ereto, a fala, a escrita, o pensamento lógico, o uso de um instrumento musical, os sentimentos, as emoções, os gostos, os valores da sociedade, dentre outras qualidades, que foram transformando o comportamento do personagem de um nível animal para o nível, sempre crescente, de um representante do gênero humano.

O conjunto de qualidades humanas foi sendo, então, compreendido pelas professoras como externo ao sujeito, parte da cultura humana historicamente criada e socialmente transmitida.

Quadro 16 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada

[...] eu nunca tinha parado pra pensar que desejar e amar são frutos das relações humanas... pra mim isso sempre foi intrínseco... natural [também] a questão da fé... mesmo a gente achando... falando “ah, é um dom”... não é... porque é uma coisa transmitida historicamente [...] minha família é muito católica... o meu filho sabe [sobre fé] porque esse é o contexto dele [...]. (P6, 2º Encontro com Professoras, março de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 17 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - A

[...] porque nos parece natural que o ser humano pense e fale [...] mas ele [o personagem] aprendeu tendo a oportunidade de estar junto com outros humanos, tendo um parceiro experiente disposto a apresenta-lhe o mundo, a cultura humana, as capacidades humanas (P8, Registro escrito, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

As professoras foram revelando a compreensão de que, para aprender e se desenvolver, o ser humano precisa viver experiências sociais, relacionando-se com pessoas e com o mundo

de objetos materiais e ideais criados e usados por elas – o conjunto da cultura humana –, movido por necessidades criadas nesse mesmo processo.

O trecho do diálogo abaixo, entre algumas professoras – sobre a razão pela qual o personagem não aprendera a andar dentro do pequeno quarto em que vivia preso e sozinho –, se aproxima dessa compreensão, destacando o valor do outro para o aprendizado daquilo que é tipicamente humano:

Quadro 18 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - B

[não aprendeu a andar] porque ele não tinha estímulo nenhum [...] estímulo de alguém mesmo, ali, auxiliando ele... eu acho que assim... que encaixaria o papel de um... de um adulto ali [...] encorajando... (P1)

Porque ele não teve modelo, né... (P8)

E também não tinha um porquê andar... (P7)

Uma necessidade [...] e alguém mostrando como faz (P10)

Porque necessidade eu... acho que ele não via uma necessidade de levantar e andar... (P1)

Quando ele saiu [do quarto] conheceu pessoas que andavam e iam para onde queriam... a necessidade foi criada a partir disso... (P8)

(1º Encontro com Professoras, março de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

A relação com o outro foi sendo destacada como um aspecto imprescindível ao processo de humanização. Essa relação requer que o outro seja um parceiro mais experiente, que faz uso dos objetos da cultura, revelando seus significados sociais, colocando em movimento as funções psíquicas neles armazenadas – necessárias a sua criação e a seu uso –, para que o sujeito também possa delas se apropriar, como advertem as professoras nos trechos abaixo, remetendo-se ao personagem do filme.

Quadro 19 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - C

[...] o outro diferente dele né... que é o mais experiente... que é o parceiro, no caso... porque se fosse muito igual [se estivessem em igual ou semelhante condição] o que um ensinaria para o outro? Ele teve um tutor, um parceiro mais experiente que foi lhe apresentando o mundo e permitindo que ele atuasse como sujeito. (P8, 3º Encontro com Professoras, maio de 2020)

[...] foi só vivendo em sociedade que ele sentiu a necessidade de aprender... observando o outro e com a ajuda do outro ele conseguiu aprender e desenvolver funções psíquicas. (P4, Registro escrito, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Se é no conjunto daquilo que foi produzido pela humanidade – e não nos genes de cada pessoa – que estão fixadas as aquisições humanas criadas e desenvolvidas histórica e socialmente, é necessário que as pessoas se apropriem desse conjunto chamado cultura, ou seja, que elas tenham acesso a ele e aprendam a utilizar, de acordo com a função social para a qual foram criados, os objetos materiais – como os instrumentos – e os não materiais – como o conhecimento científico, a arte, a língua (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2007). Citamos como exemplo o livro, cuja utilização adequada define sua apropriação e põe em movimento as qualidades humanas que estão nele incorporadas – desde a habilidade motora para virar as páginas até a apreciação das imagens, a memória que elas provocam, as palavras que podem ser proferidas pelas crianças pequenas ao nomearem as imagens ou imitarem a leitura da história, para citar algumas.

Essa utilização adequada dos objetos da cultura, como vimos em Leontiev (1978) e Mello (2007), requer que a relação da pessoa com a cultura seja mediada pelo parceiro mais experiente, o que pode acontecer intencionalmente – e esse é o papel do professor – ou espontaneamente, na vida cotidiana. As reflexões feitas pelas professoras nos trechos abaixo revelam essa compreensão na decomposição do fenômeno estudado.

Quadro 20 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - D

[...] você ter os objetos, os materiais simplesmente soltos e você colocar as crianças lá elas não significam nada né... então [...] fazendo uma reflexão, o que mais fez o Kaspar [personagem do filme] se desenvolver foi mais do que o convívio, foi a intencionalidade dos adultos ou das outras pessoas de fazerem ele se apropriar daquilo né [...] a importância do professor porque eu posso colocar uma infinidade de materiais pra uma criança... se eu não apresentar pra ela as formas... aquelas coisas vão ser só materiais né. (P6, 3º Encontro com Professoras, maio de 2020).

[...] de nada serviriam os objetos da cultura se não tivesse alguém para ensinar seu uso, né... que é aquela imagem de que se acontecesse uma catástrofe e apenas as crianças pequenas sobrevivessem os objetos da cultura e no caso também a própria comunicação [...] não teriam uso... porque elas não saberiam usar [...]. (P1, 5º Encontro com as Professoras, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Na escola, essa parceria mais experiente é identificada, sobretudo, com o trabalho do professor, que é o responsável por organizar intencionalmente os encontros das crianças com a

cultura em suas formas mais elaboradas, mas os demais educadores são outros parceiros que, ao se relacionarem direta ou indiretamente com as crianças, estão educando-as. A forma como os adultos da escola fazem uso de um objeto ou da linguagem, a forma como acolhem, alimentam e trocam as crianças, a forma de brincar e de se relacionar com elas, seus familiares e com os demais profissionais, nos diferentes momentos do dia na escola, enfim, as várias formas como os adultos vão revelando o mundo para as crianças podem educar para a humanização ou não. Essa questão, abordada pelas professoras, foi trazendo/revelando maior consciência do seu papel na formação humana das crianças.

Quadro 21 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - E

[...] isso me faz pensar sobre a importância do meu papel enquanto educadora onde se torna imprescindível que a minha prática pedagógica seja planejada visto que é responsabilidades do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas [...] (P5, Registro escrito, maio de 2020).

[...] eu achei importante no texto [...] a parte que fala assim que nem tudo que tá na cultura tem um sentido educativo, serve pro desenvolvimento humano [...] por exemplo, aqui cita a intolerância [...] então eu achei bem importante essa fala porque se a gente pensar que cultura é tudo que foi desenvolvido, tudo que foi... mas tudo é educativo? Então é o que a agente está falando, fica pra escola a intencionalidade de selecionar o que é educativo e o que serve pro máximo desenvolvimento das crianças. (P8, 6º Encontro com as Professoras, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Pensar a responsabilidade e o valor do trabalho do professor na seleção dos conteúdos da cultura, na organização e na mediação intencionais das experiências a serem propostas às crianças, desde bebês, no processo de educação para a humanização, requer identificar a necessidade do acesso desse profissional ao conhecimento, à cultura, dirigindo seu pensar, seu sentir e seu agir a sua própria emancipação e a das crianças com as quais trabalha. As dificuldades desse processo foram evidenciadas nos diálogos, revelando o processo de identificação, pelas professoras, de aspectos que se distanciam do que é apenas aparente no trabalho educativo voltado à humanização.

Quadro 22 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - F

[...] o professor também precisa ter acesso [à cultura] e nem sempre tem... nós mesmos, assim, a gente vê o quanto é difícil aqui, vamos pensar na nossa cidade [...] para o professor dar continuidade nos seus estudos... o quanto é difícil, você não tem uma liberação do trabalho, depois você tem que ficar faltando de um pra fazer em outro, fora a cobrança que é feita [também as dificuldades] para que o professor possa investir em materiais, em livros [...] (P3, 5º Encontro com Professoras, maio de 2020).

[...] é a alienação da cultura... nós, professores [desta escola], somos um grupo que tem um certo contato com determinados materiais, determinados contextos [de formação], acesso a textos e podemos fazer uma reflexão abrangente, mas tantas outras pessoas não têm esse acesso... não porque não têm o direito... mas porque não chega até elas e, de certa forma, acabam perdendo o direito também [...] cada escola tem suas peculiaridades, cada uma delas depende dos agentes que estão nelas, as concepções que esses agentes têm e como lidam... então, as escolas são os agentes [...] de modo geral, não só os professores... os funcionários, a equipe gestora, todos [...]. (P7, 5º Encontro com Professoras, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

A compreensão de que a formação humana se dá a partir das qualidades humanas, que sendo externas ao sujeito no nascimento, precisam ser apropriadas por meio da atividade de cada pessoa, nas situações vividas coletivamente (MELLO, 2007), traz sentido ao papel da escola e do professor em sua atividade promotora de condições efetivas à atividade das crianças, desde bebês, como sintetiza esta professora:

Quadro 23 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - G

[...] ele [o personagem] esteve sempre sozinho, sem estabelecer relações e distante dos objetos da cultura humana [...] e por ele conseguir adquirir muitas dessas funções psíquicas superiores após o contato com outros seres humanos e uma vasta cultura, comprovamos que através das vivências, ações, (atividades) sobre os objetos (material e imaterial) e das relações que são estabelecidas é que se dá o desenvolvimento humano. Esse é o nosso trabalho de professores (P8, Registro escrito, maio de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Buscamos, até aqui, revelar aspectos do movimento de análise das professoras ao decompor, no pensamento, o conteúdo constituído como objeto da tarefa de estudo formulada – o conceito humanização –, a fim de identificar suas relações originais necessárias à sua compreensão teórica. Como explica Davíдов (1988b, p. 182, tradução nossa), essa ação inicial implica a “[...] transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar certa relação universal do objeto dado, o que deve ser refletido no correspondente conceito teórico”.

A análise requer seu par dialético, a síntese. No pensamento teórico, essas ações mentais são intimamente relacionadas, formando uma totalidade no processo de apropriação concreta do conhecimento científico. Nesse processo, enquanto a análise decompõe, no pensamento, o objeto do conhecimento para buscar suas propriedades essenciais e nexos internos, a síntese reúne o todo desmembrado, estabelecendo as relações essenciais que vão possibilitando a compreensão superior do objeto, fato ou fenômeno em questão (CLARINDO, 2020).

No decorrer desses encontros, que buscaram a vivência da primeira ação de estudo, proposta a partir da teorização de Davídov (1988a; 1988b; 1999), foi possível perceber a relação entre essas ações mentais. Enquanto as professoras procuravam identificar uma base geral, separando, do todo analisado, o que é essencial, elas também reuniam esses componentes ao pensarem na prática pedagógica, construindo uma forma mental relacionada à possibilidade de ação sobre o objeto do conhecimento (CLARINDO, 2020) – o que foi enriquecendo o processo.

No decorrer dessa ação, as palavras ou expressões que traduziam a compreensão (em processo) do conceito foram se voltando a aspectos essenciais do fenômeno, distanciando-se, portanto, do senso comum: processo cultural e social, processo contínuo, convivência, relação, colaboração, atividade, apropriação, qualidades humanas, funções psíquicas superiores.

A partir delas, como síntese da compreensão que vinha sendo construída, partimos para as ações de estudo seguintes, que incluíram a formulação de um modelo e sua transformação para testar as propriedades dele, como veremos na sequência.

4.2 Para revelar o que há “por dentro”: um modelo teórico do conceito de humanização

Após se aproximarem, no processo da Atividade de Estudo, da descoberta da relação geral inicial do fenômeno estudado, as professoras foram convidadas a vivenciar a elaboração de um modelo teórico, que constitui “[...] o elo interno imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV, 1988b, p.182, tradução nossa).

Essa segunda ação de estudo descrita pelo autor consiste na revelação das características internas do objeto de conhecimento – identificadas na primeira ação, por meio da análise –, fixando-as sob a forma objetal, gráfica ou simbólica. O modelo teórico constitui, assim, o meio pelo qual a análise mental da relação universal, destacada intencionalmente, se organiza e se consolida em uma forma material, visual, esquematizada, reveladora do que há “por dentro” do fenômeno estudado.

Na sequência, a terceira ação de estudo, buscou a transformação do modelo elaborado com o objetivo de estudar e verificar as propriedades da relação geral nele evidenciada, que, conforme Davídov (1988b), se faz mais visível quando o modelo é transformado e reconstruído.

Na proposta vivenciada pelas professoras no decorrer dos Encontros de Formação Continuada, essa terceira ação de estudo foi acompanhando o movimento de elaboração do modelo, que envolveu o trabalho em duplas, com várias tentativas, cujos resultados foram

socializados no processo e pensados com todo o grupo, para se chegar à elaboração final de um modelo coletivo do conceito de humanização, que fosse representativo do trabalho teórico vivenciado pelas professoras para a revelação das relações essenciais descobertas, aquelas que dão vida a esse fenômeno.

A elaboração de modelos envolve a capacidade de planificação mental, que é parte do sistema de ações teóricas do pensamento e, como as demais, tem sua base na atividade do sujeito, que, por sua vez, se orienta pela ação de planificar, projetando mentalmente, definindo e moldando o que poderá ser alcançado em momento posterior, ou seja, “[...] criando aquilo que hoje não existe na forma final [...]” (CLARINDO, 2020, p.165).

O desenvolvimento da ação mental de planificação implica na busca intencional por um sistema de operação ainda desconhecido, mas possível de realização – não sendo baseada na simples recordação ou na reprodução mental do que já foi realizado –, organizando uma estrutura lógica baseada na previsão dos resultados de ações futuras. A ação de modelação, então, mobiliza a capacidade de planificação mental, possibilitando a organização e a antecipação dos resultados das ações para a resolução da tarefa de estudos (CLARINDO, 2020).

Assim, mobilizando essa capacidade em inter-relação com as outras, no movimento do pensamento teórico, o modelo elaborado tornou conhecido o que não é observável diretamente, pela via do pensamento empírico, no objeto de conhecimento e orientou, posteriormente, a concretização dessa relação geral evidenciada num sistema de tarefas particulares – o que veremos na quarta ação de estudo.

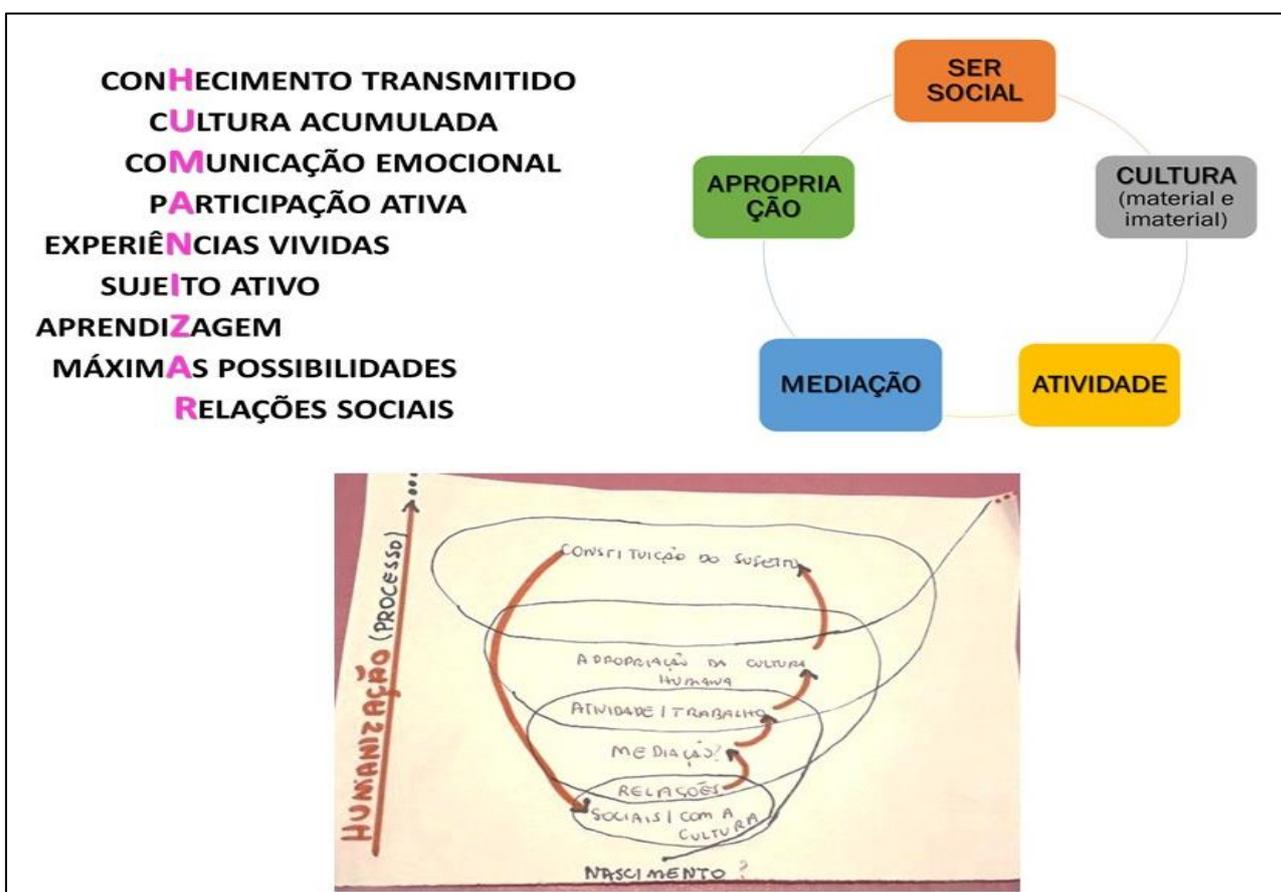
A orientação do pensamento para a relação universal do objeto – descoberta com as abstrações iniciais, fixada e explorada nas ações de modelação e de transformação do modelo – serve de base para formar no sujeito o procedimento geral necessário para a resolução da tarefa de estudo proposta e outras do mesmo tipo (Daviđov, 1988b).

Dessa forma, ao longo de seis Encontros de Formação Continuada, as professoras vivenciaram os desafios da elaboração e da transformação de modelos para o conceito de humanização estudado, ações capazes de solucionar a tarefa de estudo no interior da Atividade de Estudo proposta. Cada modelagem, como já comentamos, foi socializada com os demais participantes, sendo dialogados e avaliados se os aspectos planejados eram mesmo essenciais ou acessórios, a relação entre eles, bem como os limites e as possibilidades daquelas representações apresentadas. Nesse processo, esteve muito presente a capacidade de reflexão, outra componente do sistema de ações teóricas do pensamento e qualidade fundamental à consciência humana, como destaca Daviđov (1988b). Por meio da reflexão, o sujeito investiga

o desconhecido – buscando discernir os aspectos aparentes dos que são internos a ele –, formula hipóteses e dialoga sobre suas próprias ideias e ações, bem como as dos outros. Conforme explica Clarindo (2020, p.171), “[...] a disposição para procurar, avaliar e compreender os diversos pontos de vista são os resultados e as manifestações do comportamento [daqueles] que têm desenvolvidas as bases das capacidades reflexivas do pensamento teórico”.

As primeiras tentativas de modelação realizadas pelas professoras foram apresentadas sob diferentes formas escolhidas por elas – acróstico, fluxograma, esquema gráfico, equação e desenho –, como podemos ver nos exemplos das Figuras 5, 6 e 7, na sequência do texto.

Figura 5. Modelos teóricos do conceito de humanização elaborados na Atividade de Estudo - A



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6. Modelo teórico do conceito de humanização elaborado na Atividade de Estudo - A



Fonte: Dados da pesquisa

As professoras apontaram as dificuldades encontradas no processo de definição de palavras ou expressões para a revelação, no modelo, dos aspectos internos e relações originais do conceito de humanização identificados nas análises iniciais. Ao tomarmos a advertência de Davídov (1988b, p.182, tradução nossa) de que “[...] nem toda representação pode ser chamada de modelo de estudo, mas apenas aquela que fixa, precisamente, a relação universal de determinado objeto integral e garante sua posterior análise”, constatamos com o grupo que, de forma geral, as primeiras tentativas resultavam em representações – e não modelos – extensas e redundantes em alguns aspectos. Na sequência, a explicação da professora, referente à Figura 6 (acima), revela aspectos do processo que tornou a composição da dupla prolixa e um tanto distanciada da ideia original de modelo teórico:

Quadro 24 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - H

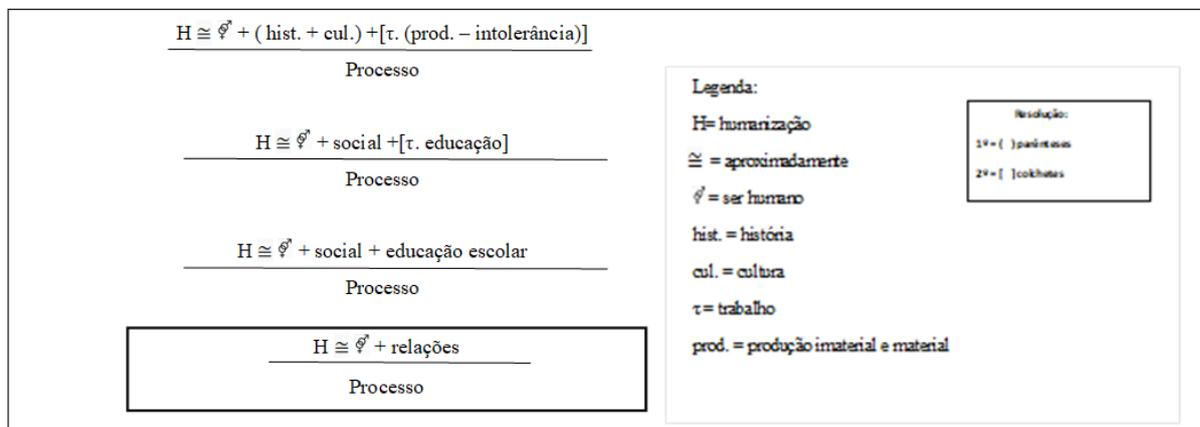
[...] então vou explicar pelo menos o processo como que nós chegamos [...] nós fomos pra ideia do fluxograma... aí no primeiro momento foi exatamente o que a P8 falou né... essa ideia do círculo [...] que todas as coisas estão interligadas, em movimento... e depois a gente pensando, lendo também os textos e retomando as reuniões, nós tivemos aí na questão do processo educativo, da humanização, de ser um processo contínuo né... foi onde eu tive a ideia de [...] um que era assim sequencial mas também não cabiam muitas palavras [...] tinha que pôr duas, três, quatro... e as ideias são muitas e a gente não conseguia tirar as palavras que a gente achava essenciais por isso que acabou ficando assim [...]. (P3, 7º Encontro com Professoras, junho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

No decorrer dos Encontros, ao objetivarem suas compreensões e as razões pelas quais eram realizadas as escolhas de determinadas formas e palavras para a modelação da relação interna do fenômeno estudado, as professoras foram compreendendo que, no geral, os modelos continham palavras com significados coincidentes ou próximos, que algumas ideias estavam contidas em palavras já colocadas e que havia também as que se remetiam a aspectos periféricos do conceito. Esse processo de reflexão sobre os modelos, aliado à continuidade das leituras de textos científicos e das objetivações das professoras, tanto por escrito quanto por meio dos diálogos, criou condições para que a ação de modelação pudesse ser mais bem compreendida e para que os resultados dela fossem aperfeiçoados nas tentativas seguintes, com o objetivo de chegar a um modelo que representasse, de forma clara e objetiva, a relação universal encontrada no interior do conceito estudado.

A criação de uma das duplas de professoras – um modelo sob a forma de equação matemática – chamou a atenção do grupo pela originalidade e trouxe a possibilidade de reflexão sobre a lógica utilizada na combinação de palavras para expressar os principais aspectos da relação geral evidenciada por elas nesse modelo, como vemos abaixo:

Figura 7. Modelo teórico do conceito de humanização elaborado na Atividade de Estudo - B



Fonte: Dados da pesquisa

A explicação realizada por uma das professoras autoras, na sequência, contribuiu para o grupo pensar e dialogar sobre a escolha de palavras-chave que, sintetizando ideias, pudessem oferecer as significações apropriadas à composição da relação interna do conceito que estava sendo modelado por cada dupla. Um exemplo foi a palavra educação, utilizada, no modelo da Figura 7, como resultado de uma subtração: a produção material e imaterial, que compõe a

cultura, menos a intolerância – palavra usada por Barros e Pequeno (2017, p. 79), no texto estudado pelo grupo, para exemplificar a afirmação de que “[...] nem tudo o que é produzido pela humanidade constitui cultura no seu sentido educativo primordial: organizar a vida para o desenvolvimento humano”.

Quadro 25 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - I

[...] como que eu pensei... na matemática... eu vou colocar numa equação [...] esse símbolo aqui é o símbolo do aproximadamente [o til sobre o sinal de igual] dando a ideia de que não existe fórmula, que não é finito [...] nesse momento, com as leituras que se tem até hoje, com o que a gente conseguiu até agora [...] humanização é aproximadamente... [...] o ser humano, homem e mulher, mais a história, mais a cultura, mais o trabalho... multiplicado pela produção humana menos a intolerância, tudo isso sobre [traço maior que indica divisão] o processo [que começa no nascimento e segue vida afora] aí eu resolvo essa equação [...] na matemática, existe uma ordem nos símbolos primeiro a gente resolve o que tá entre parênteses pra depois ser resolvido o que tá entre colchetes [...] humanização seria, então, aproximadamente [...] história mais cultura eu coloco como resultado dessa soma o que seria o social, mais o trabalho que multiplica pela produção imaterial e material, menos a intolerância, que nós colocamos como [resultado] a educação... tudo isso sobre o processo... agora, nós vamos resolver o que tá em colchetes [...] o trabalho multiplicado pela educação nós colocamos como resultado a educação escolar [...] dando continuidade aqui, então, na nossa equação, a humanidade seria, aproximadamente, o ser humano, mais o social, mais a educação nós colocamos como resultado as relações [...] e nós chegamos nesse resultado na nossa equação... o traço, na matemática, é o símbolo da divisão... então aqui seria a representação de que as coisas se dão ao longo [do tempo] no processo de uma vida... do nascimento até a morte, a divisão dá ideia de [...] caminho... então nós chegamos nessa equação aqui como representação e modelagem do conceito de humanização [...]. (P7, 7º Encontro com Professoras, junho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao final dos diálogos e reflexões sobre as primeiras tentativas de modelação apresentadas, o grupo elegeu os formatos arredondados, circulares, com intersecções e o formato em espiral como os mais adequados para representar o movimento interno do conceito de humanização. Esse aspecto externo – a forma do modelo – foi o primeiro evidenciado pelo grupo, porém, não de forma isolada e superficial, mas ligada às ideias de processo e de relação que poderiam ser reveladas no formato escolhido. Consideramos que esses são mais alguns indícios do movimento teórico do pensamento das professoras, relacionando o aspecto imediato com a essência, na busca pela síntese entre a forma e o conteúdo do que seria expresso pelo modelo em elaboração, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Quadro 26 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - J

[...] e a questão dos círculos... com intersecção... um dentro do outro... não desliga o elo... e o próprio círculo que dá a ideia de movimento né... eu achei bem significativa essa forma estética [...]. (P8, 7º Encontro com Professoras, junho de 2020)

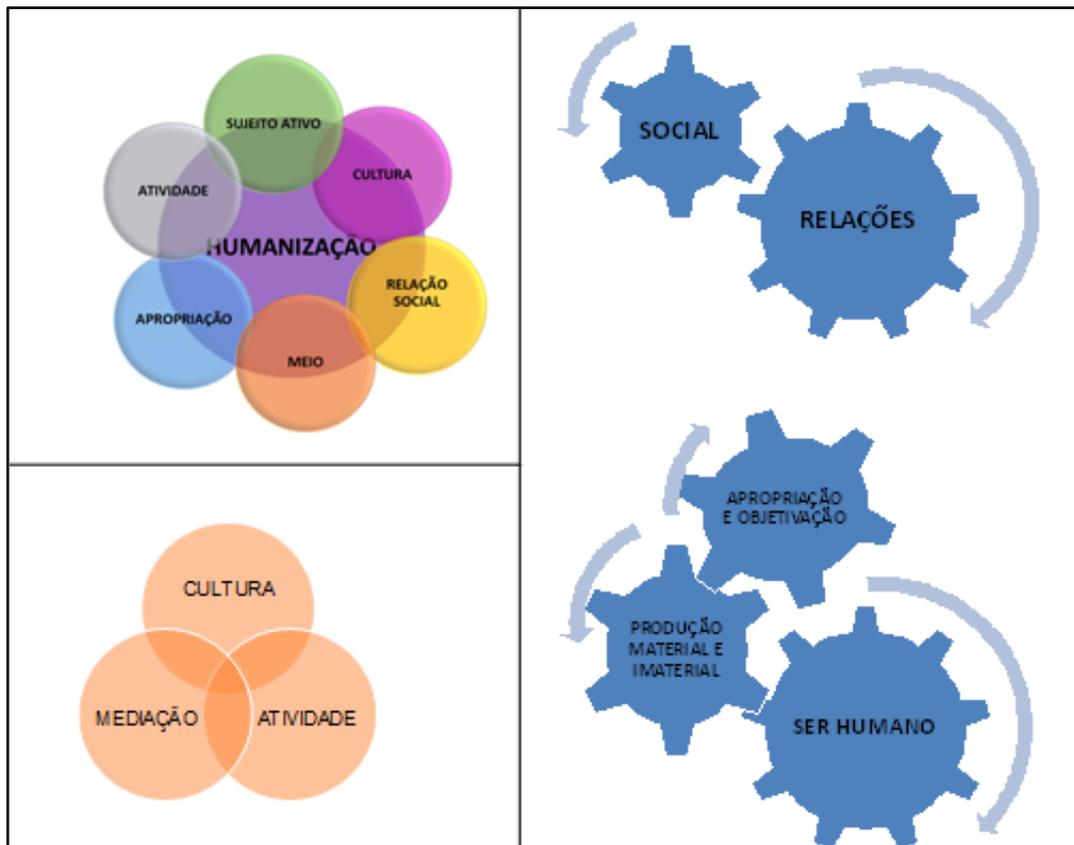
[...] se for pensar no processo em que a pessoa se humaniza, seria essa coisa que gira né...que vai dentro do outro, que vai encostando, se relacionando [...] (P9, 7º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] se a gente conseguisse chegar, assim, em três palavras, não sei se três, mas... [...] e a gente conseguir organizar a representação na espiral [Figura 5], como a P8 falou, é muito interessante... traz a ideia do crescimento mesmo, do desenvolvimento humano que vai se ampliando [...] (P7, 7º Encontro com Professoras, junho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas modelações seguintes, então, foi possível evidenciar a prevalência dos formatos circulares e interseccionados para as tentativas de fixar a relação interna do conceito de humanização, como mostra a figura abaixo:

Figura 8. Modelos teóricos do conceito de humanização elaborados na Atividade de Estudo - B



Fonte: Dados da pesquisa

Compreendemos que a significativa redução na quantidade de palavras eleitas pelas professoras para compor as modelações exemplificadas acima (Figura 8) resulta do processo dialético vivido ao longo dos encontros formativos com a Atividade de Estudo, mobilizador das ações mentais de análise, reflexão e planificação, em seus diferentes papéis, desempenhados de forma inter-relacionada, para o desenvolvimento do pensamento teórico. Foi avançando nas leituras, relacionando-as a momentos anteriores do processo, examinando as modelações e fazendo novas tentativas que os modelos foram se aproximando mais do seu objetivo de expor aspectos que caracterizassem a base geral do conceito estudado, distinguindo o essencial do acessório. Abaixo, os trechos das narrativas das professoras ilustram essa questão.

Quadro 27 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - K

[...] eu encontrei no texto [...] todas as palavras que eu coloquei no mapa conceitual [primeira modelação da dupla contendo muitas palavras] então eu fui juntando uma coisa com a outra e vendo que os conceitos se encaixavam... e que várias palavras se encaixaram dentro dos conceitos do texto e cheguei a uma conclusão [...] embasada no texto [...] de que o processo de humanização nada mais é do que a relação desses três conceitos [cultura, mediação e atividade] que é o processo de educação. (P9, 8º Encontro com Professoras, junho de 2020).

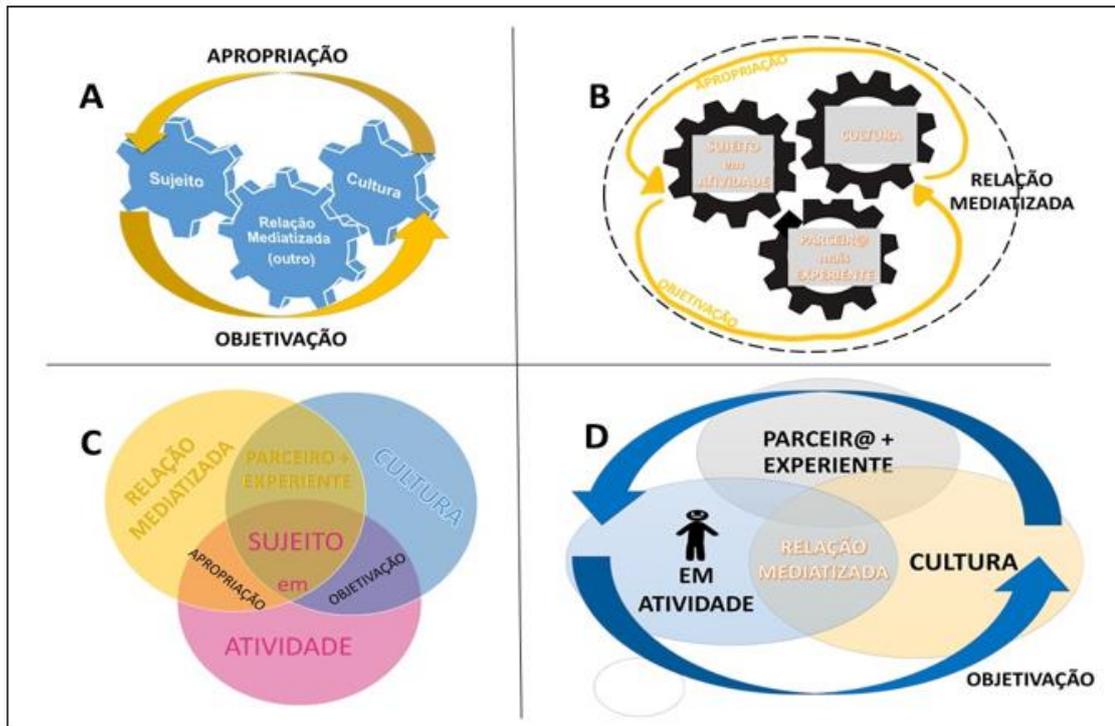
[...] apropriação e objetivação... a gente ficou assim... será que [estão contidas] ali em relações?... ou dá pra gente deixar assim mesmo [separadas]? relações... apropriação e objetivação... como duas pecinhas da engrenagem separadas mas com a ideia de movimento, né [...] a gente chegou à conclusão de que é separado. (P7, 8º Encontro com Professoras, junho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse caminho, fomos percebendo que a busca da relação universal do conceito de humanização, objeto da tarefa de estudo, teve origem na ação inicial de análise mental, mas nela não foi concluída, pois foi no decorrer das ações seguintes – de modelação e transformação do modelo – que os aspectos constituidores da essência desse conceito e as relações entre eles foram sendo mais bem compreendidos. Evoluções, involuções e revoluções marcaram esse processo de apropriação do conhecimento científico, no qual as ações de estudo vivenciadas, com características teóricas, foram sendo internalizadas sob a forma de pensamento teórico-científico.

Na sequência, a Figura 9 apresenta alguns exemplos dos modelos finais elaborados com a participação de todo o grupo – a partir do 9º Encontro de Formação Continuada –, quando passamos aos ajustes na composição, buscando a representação final que melhor comunicasse a relação universal no modelo.

Figura 9. Modelos teóricos do conceito de humanização elaborados coletivamente pelas professoras na Atividade de Estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Abaixo, destacamos trechos das narrativas das professoras que revelam alguns aspectos do final desse caminho de sucessivas aproximações da forma teórica de abordar um objeto do conhecimento, distanciando o pensamento da lógica formal, que se atém aos aspectos externos e fragmentados do fenômeno. Esse movimento trouxe outras problematizações, reflexões, concordâncias e discordâncias que provocaram as últimas alterações para se chegar ao modelo final.

Quadro 28 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - L

[...] essa ideia da engrenagem [referindo-se ao modelo A da Figura 9] é muito interessante... e talvez... se ela fosse montada naquele movimento circular que todo mundo concorda... eu acho que dá pra montar tipo uma margarida... com um círculo no meio... que seria a relação... e outras circulando em volta... entendeu?... [...] mas nessa relação mediatizadora, o sujeito mais experiente já estaria nessa relação [representado pela mesma peça, como mostra o modelo A]?... porque alguém tá mediatizando a relação do sujeito com a cultura [...] (P8, 9º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] nessa engrenagem [referindo-se ao modelo A] que tá escrito sujeito, não seria interessante colocar sujeito ativo? Porque se ele for passivo... não faz sentido [...] esse sujeito tem que estar em atividade no processo de humanização. (P10, 10º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] não adianta ter o objeto... não adianta ter a cultura se não tem uma pessoa que usa... se não tem a mediação [...] então, eu entendi que o meio é isso são as pessoas que estão lá e a cultura e o sujeito, em relação [...] se no modelo vai ter o sujeito, a cultura, falta o parceiro mais experiente e a mediação em volta de tudo isso... tudo... a relação social [referindo-se ao modelo B] (P3, 9º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] o outro é uma peça-chave da humanização [...] tem que ter uma peça só pra ele (P4, 10º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] esse esquema a partir do que a P8 fez [referindo-se ao modelo C] eu achei que ficou muito bacana... porque não ficaram círculos só... um círculo ele não representa só uma coisa [...] se você fizer uma sequência do círculo azul, por exemplo, você vê a cultura, o outro sujeito, a objetivação... no outro círculo, relação, outro, sujeito e apropriação... no outro, atividade, sujeito, objetivação e apropriação... [...] e o sujeito fica mesmo no centro do processo? [...] (P7, 11º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] super interessante [referindo-se ao modelo C]... por causa da intersecção... mas eu acho... não sei... eu acho que alguns conceitos estão fora do lugar [...] eu acho que essa relação mediatizadora está no lugar contrário [...] eu acho que ela deveria trocar de lugar com o parceiro mais experiente [...] a relação ficar mais no centro, envolvendo todos (P9, 11º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] temos o sujeito [referindo-se ao modelo C], que seria aqui, no caso, o sujeito em atividade, o outro... a importância do outro, do mediador, que é o professor, no nosso caso, e a cultura... os protagonistas, como a gente viu nos textos da professora Suely... então aí ficaria a relação mediatizada no centro, pegando tudo e o parceiro vai lá para o círculo grande... porque nos círculos grandes ficam os protagonistas e o que vai acontecendo [nas intersecções] são os encontros, as relações [...] (P8, 12º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] a relação está no encontro, então fica no centro [referindo-se ao modelo D] [...] e a apropriação e a objetivação estão em volta porque elas acontecem nesse encontro do sujeito com a cultura e o parceiro mais experiente [...] (P1, 12º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[...] se a apropriação e a objetivação ficarem naqueles espaços separados [referindo-se ao modelo C] elas ficam de fora de um ou outro, por exemplo, onde a apropriação está ela fica de fora do círculo da cultura, que é de onde o sujeito de apropria dos conhecimentos... não dá [...] (P7, 12º Encontro com Professoras, junho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

O modelo final, apresentado na Figura 10 (abaixo), é revelador da unidade que forma o todo complexo e articulado do conceito de humanização, abstraído substancialmente pelo grupo e apresentado sob a forma de um esquema capaz de mostrar as determinações e os nexos desse conceito, isto é, seu movimento interno. Assim, nenhum aspecto do modelo pode ser tomado de forma isolada sem que se perca a compreensão da totalidade do conceito de humanização apropriado teoricamente no interior da Atividade de Estudo.

Destacamos o valor da discussão realizada no decorrer do processo de modelação e transformação do modelo, provocando reflexões substanciais ao aprendizado de enxergar “por

dentro” aquilo que costumava ser visto apenas na aparência. Nesse processo, também estiveram muito presentes o controle e a avaliação, ações explicitadas na seção seguinte, que, como veremos, não aparecem apenas ao final da Atividade de Estudo.

Figura 10. Modelo teórico final do conceito de humanização elaborado pelas professoras na Atividade de Estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Com a revelação dessa relação universal do conceito de humanização, que foi identificada, assimilada, fixada no modelo e transformada ao longo das primeiras três ações de estudo, forma-se, como explica Davídov (1988b), certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo. No entanto, ele ainda precisará ser provado em tarefas particulares, como veremos a seguir.

4.3 A concretização da essência descoberta: resolvendo tarefas particulares

A quarta ação que compõe a Atividade de Estudo consiste na “[...] dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares” (Davídov, 1988b, p. 183). É por meio desta ação que a tarefa de estudo inicial é concretizada e convertida em uma diversidade de casos particulares, variantes dessa tarefa, que poderão ser resolvidos pelo procedimento geral que foi assimilado no decorrer das ações de estudo anteriores.

Dessa forma, a partir do 13º Encontro de Formação Continuada, situações particulares envolvendo as possibilidades de um trabalho docente conscientemente voltado à humanização das crianças foram propostas ao grupo de professoras para serem pensadas por meio do modelo final elaborado coletivamente por elas (Figura 10).

Ao refletir sobre as tarefas particulares a partir do procedimento geral apropriado no processo de resolução da tarefa de estudo inicial, as professoras puderam realizar, como explica Davídov (1988b, p.179, tradução nossa), “[...] certo microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos”.

Assim, compreendendo a humanização como um conceito teórico, ou seja, com o conhecimento das determinações que compõem esse fenômeno, foi possível olhar para as práticas realizadas com as crianças para além da aparência, podendo pensar teoricamente sobre elas, no sentido de compreender se o currículo que as orienta e define cumpre o objetivo, frequentemente proclamado na educação, de estar voltado à humanização.

Com esse entendimento, iniciamos a vivência da quarta ação de estudo, examinando uma situação pedagógica apresentada no texto de Mello e Farias (2010). As professoras fizeram o registro escrito dessa proposta e posteriormente, no Encontro de Formação Continuada, dialogaram com os demais a partir de suas objetivações escritas.

No texto (MELLO; FARIAS, 2010), as autoras apresentam uma experiência cotidiana com blocos de encaixe, na construção livre de estruturas simples, representando torres e pontes, vivenciada por crianças de 5 anos na escola. Essa experiência foi intencionalmente inserida pelas professoras “no seio da cultura mais elaborada, [promovendo] saltos de qualidade na objetivação das crianças em direção às formas mais elaboradas a que passaram a ter acesso” (MELLO; FARIAS, 2010, p.53). Na busca por desafiar o pensamento das crianças, primeiramente as professoras passaram a colaborar nas brincadeiras, sofisticando suas construções e depois, por orientação da coordenadora, trouxeram, da biblioteca da universidade da cidade, livros de engenharia com fotos de pontes, prédio e esculturas, que foram explorados com as crianças, provocando nelas uma relação com esses objetos culturais capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento em níveis mais complexos (MELLO; FARIAS, 2010).

Ao examinarem a prática relatada no texto, as professoras buscaram aspectos reveladores do seu potencial humanizador, valendo-se, para isso, da “radiografia” do conceito de humanização elaborada por elas no decorrer da Atividade de Estudo proposta. Dessa forma, a partir do conhecimento apropriado e fixado no modelo teórico, puderam enxergar além da aparência de uma atividade interessante e bem organizada, que envolveu o comprometimento a participação atenta e disponível das professoras daquelas crianças. Exercitando o pensamento teórico, o grupo foi revelando outras determinações na compreensão da situação educativa em questão, organizada, como afirmam as autoras, para “[...] o estabelecimento de uma relação

com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas [...]” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 59).

Quadro 29 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - M

[...] o sujeito tem que estar em atividade para se humanizar... [...] e eles estão desenvolvendo uma atividade de brincadeira [...] manipulando, pegando, montando, criando... (P7, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] as professoras, como “parceiro mais experiente” [termo usado no modelo], não ficaram falando ou mandando as crianças fazerem desse jeito ou de outro [...] elas organizaram uma “relação mediatizada” [termo usado no modelo], fazendo junto, revelando novas formas de estruturar os blocos (P3, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] por isso a relação está no centro [do modelo – Figura 10]... porque isso é mais uma prova [...] do quanto a relação é importante no processo [de humanização]... intencional e mediatizada pelo que a gente escolhe, fala, faz, apresenta... (P9, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] não bastam as pessoas estarem ali, o espaço, as peças [...] para essas “peças” rodarem [referindo-se à forma do modelo – Figura 10], precisa da relação [...] a relação une os protagonistas do processo de humanização [sujeito em atividade, cultura e parceiro mais experiente] (P8, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] as crianças e os adultos estavam se apropriando de qualidades humanas e se objetivando nessa atividade, né [...] pensamento lógico, memória, criatividade, o que tinha nos livros, o trabalho em grupo, a colaboração... (P2, 13º Encontro com Professoras, junho de 2020)

[esse texto] me chamou a atenção porque [...] o papel do educador é, realmente, criar necessidades... de montar, de fazer melhor, de procurar nos livros, de tentar fazer igual... e ele fez isso para as crianças se humanizarem na atividade... [...] pra isso também a importância de oferecer o melhor para a criança [...] a importância dos livros serem ricamente ilustrados e livros ricos, né... não com vocabulário pobre... com coisas que minimizem [...] e sim que provoquem novas necessidades como o livro de engenharia... (P6, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] a criação de outras necessidades também... aqui traz o exemplo [referindo-se à continuação do texto]... as autoras trazem o exemplo... de quando as crianças começam a ficar curiosas por exemplo querem saber de quem é a autoria... a ilustração... aprendendo que tudo foi feito por alguém [...] se alguém fez isso eu também posso fazer a minha... isso é muito legal [...] o desenvolvimento dessa curiosidade... e aqui... com o desenvolvimento da curiosidade... tem o desenvolvimento da atenção... da memória... da imaginação... vem atrelados a isso também (P8, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Interessante notar o olhar ampliado da professora, citada no quadro abaixo, para a experiência dialogada pelo grupo ao identificar as professoras da turma como sujeitos que também se humanizam com sua prática docente, na relação com outras pessoas e com a cultura

– o que traz mais um indício do pensamento que se desvia do aparente em busca de outros aspectos que compõem o fenômeno.

Quadro 30 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - N

[...] o texto está falando das crianças [...] mas se a gente olha para as professoras como “sujeitos em atividade” [termo usado no modelo – Figura 10], a coordenadora foi o “parceiro mais experiente” que mediatizou o encontro das professoras com os livros... elas foram à biblioteca, são objeto da cultura, né... [...] e a gente pode levantar as apropriações delas [professoras] e objetivações... elas também estavam se humanizando... (P3, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao longo dessa ação de estudo, as professoras foram, então, ampliando sua compreensão sobre o processo vivenciado por elas na Atividade de Estudo, ao realizar o encontro entre as relações universais do fenômeno descobertas e fixadas no modelo do conceito de humanização com as manifestações particulares, tanto as eleitas para o estudo (como a relatada acima), quanto aquelas identificadas nas situações educativas vividas com as crianças na escola (como mostraremos abaixo), criando condições para o permanente exercício de aproximação à forma teórica de pensar a realidade e o próprio trabalho na perspectiva humanizadora.

Na sequência da quarta ação de estudo, a resolução das tarefas particulares voltou-se especificamente ao trabalho realizado com os bebês e as crianças pequenas na escola pesquisada para pensar teoricamente a humanização nas práticas vividas com os bebês e as crianças menores de 3 anos. Vivenciadas ao longo de três Encontros de Formação Continuada, tais tarefas consistiram na análise, feita por cada professora – e depois socializada com o grupo – de uma situação já planejada por ela e desenvolvida com as crianças (no período anterior à Pandemia da COVID-19), recuperada por meio do registro fotográfico²⁸ e do planejamento realizado. A ideia era identificar, naquela atividade planejada, desenvolvida e avaliada pela professora, os traços essenciais a uma prática voltada à humanização, não se detendo, portanto, aos aspectos exteriores da atividade, mas relacionando-os com os essenciais, que compõem o modelo teórico.

²⁸ Na escola pesquisada, os registros fotográficos são comuns e são usados na avaliação da semana realizada pelas professoras, na composição de painéis na altura das crianças, na documentação pedagógica realizada no decorrer do semestre e apresentada às famílias ao final, na composição de textos e outros materiais de estudo.

Trazemos, no quadro abaixo, trechos das narrativas das professoras que mostram o movimento do pensamento teórico ao refletirem sobre a fotografia escolhida por uma professora, que ilustrava um momento de leitura, em um espaço especialmente organizado para isso, com almofadas e livros ao redor. Nesse cenário, uma criança estava sentada no colo da professora, olhando atentamente o livro que elas apreciavam juntas e apontando, com o dedinho, a imagem de um ipê florido.

A professora apresentou a foto ao grupo, contextualizando a atividade e identificando alguns de seus aspectos essenciais, revelados no modelo, em diálogo com as outras professoras, que também foram procurando as relações internas àquela atividade e objetivando suas compreensões teóricas a respeito.

Quadro 31 – Narrativas das professoras nos Encontros de Formação Continuada - O

[...] ah, essa foto é linda... alí eu estou mostrando um livro de fotos da nossa cidade... de Marília para a E [a criança]... e ela está toda interessada [...] essa atividade é humanizadora porque ela a E está participando ativamente [...] se relacionando com a cultura material e não material [...] além do livro, tem a linguagem né... que eu estou conversando com ela... [...] numa relação mediatizadora (P4, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] as fotos, elas são expressões de arte [...] essa foi a objetivação de um fotógrafo [...] e ele teve um olhar sensível pra ver aquelas árvores [...] ver as cores mais realçadas, a beleza [expressa na foto] a criança está se relacionando com essa arte, com a mediação da professora que a pegou no colo, leu o livro, mostrou as imagens, conversou com ela... (P6, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] conforme a criança ou até mesmo nós, adultos, vamos nos apropriando [...] quanto mais contato temos com os materiais culturais, mais essa apropriação vai crescendo, mais aprendizado... então, ela está tendo esse contato agora enquanto bebê, daqui a pouco ela vai ter de novo, vai ter de novo e vai ter de novo e isso aí vai crescendo né... vai ampliando esse olhar, vai sofisticando essa forma de ver, né... isso é humanizador (P5, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[respondendo sobre quais seriam as apropriações e objetivações da criança] eu acho que ela está observando... admirando... [...] mostrando as emoções dela... (P9, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] eu acho que ela está se objetivando porque ela está mostrando o que chamou a atenção dela com o dedinho [...] quando ela aponta [é como se dissesse] “olha, isso aqui!” [...] ela está se comunicando (P5, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] essa relação com o objeto e com a professora provocaram uma atenção voluntária, né... (P8, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] o encantamento que a professora provocou [...] porque criou a necessidade na criança de ver o que estava no livro [...] foi uma coisa intencional [...] não foi mostrar por mostrar... cria na criança a necessidade, o prazer de ver aquele livro [e mais tarde] ter gosto pela leitura... (P2, 13º Encontro com Professoras, julho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

Nessas narrativas, vemos as objetivações das professoras, que, em sua peculiaridade, rompem a esfera da pseudoconcreticidade da situação educativa analisada, revelando a unidade que cria condições para a humanização da criança pequena. Isso se dá por meio da necessária relação da criança com uma forma ideal da cultura, organizada e mediada intencionalmente pela professora, parceira mais experiente que, em uma relação afetiva, oferece um colo seguro e acolhedor, volta sua atenção e disponibilidade para o que está sendo vivenciado, comunica-se com a criança por meio da fala, do olhar, das expressões faciais, significando para ela o livro e suas imagens, criando, assim, necessidades que sejam humanizadoras e condições adequadas à sua aprendizagem e desenvolvimento.

No decorrer dos encontros formativos finais, buscamos a continuidade da quarta ação de estudo na solução de outras tarefas particulares, sempre dialogadas coletivamente, verificando o caráter eficaz do procedimento geral assimilado nas ações de estudo anteriores (Davídov, 1988b) e exercitando a forma teórica de pensar o trabalho docente na organização de um currículo que seja deliberadamente voltado à formação humana das crianças desde bebês. Dessa forma, essas tarefas compreenderam reflexões e diálogos sobre o currículo organizado tal como propõe a BNCC e suas possibilidades (des)humanizadoras, também sobre como o tempo, as relações, os espaços e os materiais – o conjunto que compõe o currículo planejado e desenvolvido pelo professor na escola – podem estar a serviço da educação humanizadora pretendida. Nesse processo, ainda contamos com a valiosa participação das docentes da Unesp – Dra. Stela Miller; Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e Dra. Suely Amaral Mello –, dialogando com o grupo sobre conceitos e princípios teóricos na perspectiva histórico-cultural e sobre as práticas humanizadoras na escola.

De maneira concomitante com a proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo, e a partir do conhecimento teórico progressivamente apropriado, as professoras foram realizando seus planejamentos semanais, no contexto da Pandemia, o que demandou adaptações e transformações para orientar as famílias e buscar sua compreensão e seu envolvimento na realização de atividades com as crianças – o que será abordado na seção seguinte.

Conforme Davídov (1998a; 1988b, 1999), a estrutura completa da Atividade de Estudo envolve, ainda, mais duas ações que são o controle e a avaliação, ambas fundamentais ao processo de apropriação de conhecimentos teóricos por meio da resolução da tarefa de estudo.

A ação de controle permite, como o nome revela, manter a coerência na realização das ações envolvidas na resolução da tarefa de estudo, conforme as condições postas, a fim de garantir a integridade do sistema de ações que compõem esse tipo especial de atividade para o desenvolvimento do pensamento teórico, que é a Atividade de Estudo.

As professoras realizaram a ação de controle, sob a orientação da pesquisadora, nos vários encontros formativos em que iniciamos com a retomada das ações e operações integrantes da Atividade de Estudo – tanto as já realizadas, quanto a que era vivida no momento e as que seriam realizadas na sequência. Esses momentos trouxeram maior confiança e segurança para o grupo no decorrer das ações que levaram à resolução da tarefa de estudo, iluminando, com a teoria, o caminho trilhado. Dessa forma, as ações para a apropriação do conhecimento teórico sobre a humanização foram sendo vivenciadas de forma distanciada do senso comum e da reprodução mecânica de conteúdos, que privilegia o pensamento empírico, localizando o trabalho docente na esfera das atividades não cotidianas, que é seu lugar.

Também configuraram a ação de controle os registros escritos das professoras nas 12 atividades quinzenais que antecederam os encontros formativos – a partir de questões que relacionavam os textos e outros materiais estudados às ações de estudo vivenciadas e suas correspondentes operações. Partes desse material eram dialogadas e pensadas com o grupo em cada Encontro de Formação Continuada, fortalecendo a consciência sobre o processo vivido e o movimento de aproximação à forma teórica de pensar o objeto de conhecimento em questão – o que foi alcançando também a forma de abordagem da realidade mais ampla do trabalho docente na escola.

Segundo Davídov (1988b, p. 184, tradução nossa), a ação de avaliação “[...] permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final”. Esse processo, vivenciado no decorrer da proposta, permitiu a verificação de como as ações de estudo estavam sendo realizadas, das dificuldades encontradas no caminho, do grau de participação e envolvimento das professoras – e isso foi realizado tanto pela pesquisadora, como pelo grupo docente nos diálogos realizados em momentos específicos dos encontros formativos. Também por meio dessa ação, no conjunto da Atividade de Estudo, pudemos constatar os resultados da vivência dessa proposta, contribuindo para a resposta ao nosso problema de pesquisa.

4.4 A ascensão do abstrato ao concreto

No processo de apropriação do conceito de humanização, ou seja, do conhecimento teórico-científico sobre esse fenômeno, no interior da Atividade de Estudo, as professoras puderam se aproximar da forma teórica de pensar o seu trabalho, cujo objetivo é a formação humana das crianças desde bebês.

O conceito teórico envolve o que foi captado pela sensorialidade e elaborado pelo pensamento de tipo superior, revelador dos aspectos internos e das conexões que caracterizam o objeto de conhecimento em seu movimento essencial. Esse processo segue o movimento do abstrato ao concreto, ou seja, da ideia inicial, ainda não desenvolvida (a gênese do conceito) à unidade de diferentes aspectos, o todo desenvolvido – a totalidade que envolve a essência e a aparência (o conceito teórico). Davídov (1988b, p. 144, tradução nossa), explica que “o abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da própria realidade refletidos na consciência e, portanto, derivados da atividade mental”.

Como vimos, a decomposição e recomposição do objeto de conhecimento na dinâmica de desenvolvimento do conceito fazem parte do conjunto de ações da Atividade de Estudo, eleita para nossa pesquisa como meio de formação teórica das professoras para o trabalho de composição de um currículo que seja comprometido com a formação humana desde o começo da vida. Assim, nesse processo de elaboração do conceito de humanização – no movimento de ascensão do abstrato ao concreto –, por meio das ações de estudo vivenciadas, as professoras foram aprendendo,

[...] pela via da análise, da reflexão e das ações mentais, inerentes ao pensamento teórico, a ver o mundo das coisas, dos fatos e dos fenômenos em sua essência, superando os limites do pensamento empírico-classificador que gera uma compreensão superficial da realidade, vista apenas em sua aparência. (MILLER, 2019, p. 91).

Constatamos a aproximação das professoras a essa forma superior de pensamento, em níveis diferentes para cada docente, reconhecendo-a nos avanços de suas objetivações, tanto nos diálogos realizados ao longo dos encontros formativos – que se estenderam pelo ano de 2021, já sem relação com a pesquisa e que agora, em 2022, passaram a acontecer semanalmente, inseridos na carga horária de trabalho do professor – quanto nos planejamentos semanais que, no contexto da Pandemia da COVID-19, sofreram adaptações, como dissemos anteriormente.

No segundo semestre de 2020 e no decorrer de 2021, sem a presença das crianças na escola, o desafio foi afetar as famílias, oferecendo condições para ampliar seu conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e

para se envolverem na realização das propostas de atividade que, semanalmente, foram elaboradas pela dupla de professoras – manhã e tarde – de cada turma e enviadas por meio da plataforma criada pela Secretaria de Educação do Município²⁹. As famílias também foram convidadas a fazer registros fotográficos, em vídeo ou por meio da escrita a fim de revelar às professoras como a criança e o familiar vivenciaram a proposta. Esse material, constituidor de um “diálogo” entre famílias e professoras na perspectiva da criação das melhores condições para a criança aprender e se desenvolver, compôs, ao final de cada semestre, uma documentação pedagógica enviada às famílias que puderam aderir à proposta.

No geral, as propostas enviadas, ao mesmo tempo em que sugeriam atividades para serem realizadas com os bebês e crianças pequenas, buscavam formar e informar os familiares a respeito das melhores formas dos bebês e crianças pequenas aprenderem, sobre o valor da relação afetiva, do acolhimento, da escuta e outras questões abordadas com base na teoria estudada.

Foi nesse formato de trabalho pedagógico à distância que observamos os resultados de nossa pesquisa, podendo constatar a qualificação das objetivações das professoras, que se deu por meio de um movimento progressivo de ascensão do abstrato ao concreto, ao adotarem o conceito de humanização – conhecido, então, na sua totalidade – como orientador de seu trabalho organizador do currículo.

No planejamento semanal e na composição da documentação pedagógica – que envolveu um trabalho de reflexão sobre as devolutivas das famílias, examinando-as e comentando-as a partir dos conhecimentos teóricos apropriados –, as professoras foram revelando o processo de superação do caráter imediato de sua relação com o trabalho, sobretudo na escolha consciente da unidade dos aspectos que compõem o currículo.

Apresentamos, na sequência, a proposta de uma atividade postada na plataforma online como um convite às famílias:

Quadro 32 – Planejamentos das professoras - E

Vamos desenvolver uma importante experiência com o/a seu/a filho/a? Esta brincadeira é bem antiga e sensacional, faz parte da nossa cultura popular. O acesso que a criança terá com essa brincadeira cultural provocará e moverá o desenvolvimento da atenção, memória, sentimentos, imaginação, linguagem, pensamento, dentre outras. Imaginamos que muitos de vocês já ouviram

²⁹ Para as famílias sem acesso à internet, as propostas foram impressas e deixadas na escola, à disposição delas. A comunicação entre professoras e familiares era feita por meio da plataforma e do aplicativo de mensagens no celular, pelo qual também era possível o envio dos registros das propostas de atividade.

e/ou viram algum familiar brincar, quem sabe até lembrem-se de algum adulto brincado com vocês quando pequenos! Essas lembranças são chamadas de memória afetiva. Momentos ricos que foram permeados de atenção individualizada, acolhida, aconchego, proteção e amizade. Com muito carinho, sugerimos a vocês, pais, que vivenciem com sua criança esse importante momento de afeto, brincadeira e diversão. Sugerimos que assistam ao vídeo da brincadeira “Serrador” (no link abaixo), propomos deitar a criança em um lugar seguro e confortável, com um apoio para a cabeça, como travesseiro ou almofada, e recitar a parlenda (segue a letra abaixo), fazendo os movimentos de gangorra. Sugerimos também repetir a brincadeira, trocando o adulto que irá interagir com a criança, e em diferentes momentos. As crianças gostam bastante dessa brincadeira e da troca afetiva que ocorrerá neste momento com os pais, avós e/ou responsáveis por elas. Ficaremos muito felizes em receber, via *WhatsApp*, fotos, vídeos ou pequenos relatos por escrito de como foi essa atividade com a criança. (Planejamento P5; P7, agosto de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

O planejamento da professora objetivado nessa proposta enviada às famílias e nas intenções relacionadas a ela – socializadas com a equipe gestora para o diálogo pedagógico –, revela uma forma de pensar seu trabalho na organização do currículo que se distancia da fragmentação e da superficialidade, que caracterizam o senso comum outrora observado com maior frequência na prática docente.

No registro da intencionalidade das professoras, apresentado no quadro abaixo, podemos constatar um avanço na compreensão da totalidade da atividade proposta, evidenciada na unidade dos aspectos mediatos e imediatos que compõem a riqueza de possibilidades humanizadoras ofertada à criança pequena por meio de uma “simples” brincadeira enxergada com “olhos teóricos”.

Quadro 33 – Planejamentos das professoras - F

A nossa intenção com essa proposta potencialmente humanizadora é estabelecer vínculos afetivos que incentivem relações positivas e saudáveis, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e personalidade. O nosso PPP, no Marco Doutrinal, confirma isso ao dizer: “É por meio das vivências, daquilo que a criança experimenta ao longo de sua vida que ela vai formando sua inteligência e personalidade”. O acesso aos objetos da cultura, sejam eles materiais ou imateriais, é de fundamental importância para que a criança desde bebê possa ir tornando-se uma pessoa com maiores possibilidades de se desenvolver de forma plena. A vivência que estamos propondo possibilitará um rico momento de atenção individualizada do sujeito mais experiente com a criança. A fala afetuosa, a maneira carinhosa de pegar a criança, os movimentos delicados, o olhar atencioso, a música cantada, a segurança e o aconchego do colo que a criança receberá fortalecerão o elo de amizade, confiança e afeto entre ela e o adulto. Possibilitar que a criança se sinta notada, acolhida, respeitada e sujeito da relação são condições importantes para o seu máximo desenvolvimento. A forma de objetivação da criança muito dependerá de como essa relação será promovida, quanto mais segura e amada ela se sentir mais poderá ser percebido o seu envolvimento. Nessa vivência, por exemplo, a posição que a criança ficará no colo do adulto já favorecerá e muito um contato direto e afetivo. Será mais fácil perceber um olhar carinhoso dela

para com o adulto, o riso, imitações e seus movimentos corporais. (Planejamento P5; P7, agosto de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

O processo de sofisticação evidenciado nos planejamentos, na fala e na conduta das professoras – revelador de aproximações ao movimento de ascensão do abstrato ao concreto – confirma o valor da Atividade de Estudo para a concretização da complexa tarefa da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que é contribuir para que esses profissionais se desenvolvam de forma crítica, consciente e criadora.

Nessa perspectiva, a organização de um trabalho formativo com base na estrutura da Atividade de Estudo abre uma via de acesso e concretização de uma formação teórica, capaz de superar os processos gerais de formação que têm se mostrado limitadores do desenvolvimento humano por focarem a transmissão de conhecimentos – e tantas vezes de forma reduzida –, solicitando mais respostas do que provocando perguntas, abordando conteúdos com base mais na memorização e na aceitação passiva do que na reflexão e no questionamento – processos estes que servem à manutenção da estrutura social conforme o desejo, a escolha e as determinações dos centros de poder.

Como explica Miller (2019), o domínio de conteúdos e modos de ação – que tem sido o objetivo da escola tradicional na formação de crianças ou adultos – não é suficiente para a apropriação do conhecimento teórico-científico e para o desenvolvimento desse tipo de pensamento. Sabemos que, para aprender a pensar de forma superior e abordar a realidade em sua totalidade dinâmica, abrindo possibilidades para nela intervir e transformar, faz-se necessária a assimilação dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação sobre os objetos, fatos e fenômenos dessa realidade, podendo o professor, a partir daí, agir de forma progressivamente mais autônoma e consciente.

Vimos, assim, na possibilidade de vivenciar a Atividade de Estudo com as professoras, o caminho apontado por Davídov (1988b, p.174, tradução nossa) para a reprodução, “[...] em sua consciência, [das] riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou em formas ideais da cultura espiritual [pois] o estudo constitui uma das formas de realizar a unidade entre o histórico e o lógico no desenvolvimento da cultura humana”.

Entendida como uma atividade que cria condições para a autotransformação do sujeito (Repkin, 2014), a Atividade de Estudo, vivenciada no interior da atividade profissional, pode oferecer ricas possibilidades, como as vividas no contexto desta pesquisa, no processo de

transformação qualitativa dos modos de pensar, agir e sentir dos professores, conforme revelam esses trechos da narrativa de uma professora:

Quadro 34 – Planejamentos das professoras - P

[...] diante de toda essa reflexão [...] é muito interessante como nós estamos nos humanizando nesse processo de estudo... eu digo por mim porque comecei tendo uma noção do que era humanização e hoje... até os primeiros textos [...] que eu recebi para ler hoje eu leio e já vejo de outra forma, já entendo mais claramente... eu vejo [...] a importância desse nosso papel de professores de um professor atento, afetivo, que estuda e planeja intencionalmente [...] esse trabalho nosso está sendo cada vez mais desafiador e provocador da nossa consciência [...] (P5, 14º Encontro com Professoras, julho de 2020)

[...] da outra vez eu falava do quanto que eu estou percebendo que essa humanização vai além de um estudo eu me sinto nesse processo mesmo de humanização, de conhecimento, de descobertas [...] todo esse estudo que nós estamos fazendo me faz olhar para as coisas, para a minha prática, para a educação e ver de outra maneira [...] (P5, 16º Encontro com Professoras, julho de 2020)

Fonte: Dados da pesquisa

No entanto, como vimos anteriormente, é preciso considerar as dificuldades e o limites impostos pelas condições objetivas que caracterizam, de modo geral, a nossa sociedade e, de forma mais específica, o trabalho de formação do professor e sua atividade com as crianças na escola. Como apontado anteriormente, é recente em nosso município – e ainda ausente em tantos outros – a conquista oficial de um espaço-tempo, no interior da carga horária de trabalho do professor, para as ações de formação continuada. Além disso, os pacotes de formação encomendados; as temáticas relacionadas à autoajuda, que desvalorizam a profissionalidade do professor; a ideia abstrata do “professor reflexivo”, que se baseia na própria prática, sem aporte teórico; os documentos oficiais, textos e materiais diversos – muitas vezes, divergentes – explorados superficialmente e sem crítica no decorrer dos encontros formativos e a falta de uma perspectiva teórica conscientemente adotada, dentre outras questões, ainda marcam os processos de formação continuada com a lógica cotidiana do pragmatismo e da superficialidade.

Com essas reflexões, na finalização deste trabalho, que marca nosso compromisso com a formação humana de crianças e professores no interior da escola de Educação Infantil – mais especificamente na creche –, apontamos um caminho para a organização de ações formativas com base teórica, capaz de criar condições aos professores para suas sucessivas aproximações à forma superior de pensar a realidade, transformando sua consciência e sua relação com o trabalho docente na organização de um currículo voltado intencionalmente à formação humana de crianças de todas as idades.

O modelo teórico por nós hipotetizado, a partir da compreensão da dinâmica singular-particular-universal do trabalho docente organizador do currículo, serviu à análise desse trabalho docente sob a intervenção da Atividade de Estudo deliberadamente inserida como elemento da particularidade da escola pesquisada.

Dessa análise, fizemos o nosso movimento de ascensão do abstrato ao concreto na pesquisa, compreendendo a totalidade do trabalho docente revelada nas objetivações mais conscientes das professoras no trabalho de composição do currículo para a humanização das crianças desde bebês, colocadas em movimento ainda no contexto da pandemia, repleto de desafios que modificaram as relações na escola. Tal contexto deslocou a atividade das professoras para o espaço doméstico, em parceria com as famílias, mas sem perder a complexidade do trabalho docente compreendido, agora, em sua totalidade dinâmica, o que envolve o conhecimento de suas dimensões essencial e aparente, em relação dialética.

Comprovamos, então, nossa tese que se fundamenta na ideia de que a educação, como atividade humana complexa, requer do professor uma abordagem crítica do trabalho docente, que, sendo reveladora das determinações mais essenciais para a compreensão da totalidade dinâmica desse trabalho, pode orientar sua atuação profissional consciente e transformadora para promover intencionalmente o desenvolvimento humano em suas melhores possibilidades. Dessa forma, a organização de um currículo para a humanização das crianças desde bebês é pautada na superação do caráter imediato da relação do professor com seu trabalho, por meio do pensamento teórico. Para isso, defendemos que a vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo teorizada por Davídov, proposta como meio de formação continuada de professores, cria condições para aproximá-los sucessivamente da forma teórica de pensar, apropriando-se de conhecimentos teórico-científicos relativos ao seu trabalho por meio do exercício das ações de análise, planificação mental e reflexão, capacidades do pensamento teórico desenvolvidas e requeridas nas ações de estudo vivenciadas. Nesse processo, o professor pode transformar qualitativamente sua consciência sobre o valor do seu trabalho para a promoção de uma educação desenvolvente, fazendo as melhores escolhas para a composição e efetivação de um currículo humanizador na creche.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes do valor da formação teórica docente para uma atuação intencional na organização de um currículo voltado à formação humana das crianças desde bebês, propusemos, nesta tese, a responder o problema de pesquisa que se apresentou com a seguinte questão: A efetivação da Atividade de Estudo – tal como teorizada por Davídov (1988a;1988b; 1999) – com professores pode ser meio de formação teórica no processo de configuração de uma proposta educativa intencionalmente dirigida à plenitude da formação humana das crianças desde bebês?

Orientados pelo método materialista histórico-dialético, caminho eleito para o conhecimento da realidade concreta, na totalidade de seus aspectos aparentes e essenciais, buscamos desvendar as dimensões singular, particular e universal do trabalho docente organizador do currículo na escola, como condição para a compreensão da totalidade desse fenômeno, o que abriu possibilidades para a intervenção e transformação da realidade pesquisada.

A pseudoconcreticidade desse trabalho docente na Escola Municipal de Educação Infantil investigada, objetivado nas narrativas das professoras, no planejamento e na avaliação de suas práticas diárias com as crianças, revelava uma concepção de currículo fragmentada e regida pelo senso comum, materializada em práticas ainda distanciadas da educação humanizadora pretendida e anunciada no Projeto Político Pedagógico. No entanto, importa retomar que o grupo docente estava, há alguns anos, envolvido na busca pela ampliação do conhecimento sobre as especificidades do trabalho na creche, num contexto de ações de formação organizadas pela Equipe Gestora, ainda que sem a frequência e o espaço-tempo necessários, visto que só no ano da conclusão deste trabalho é que o sistema municipal implementou as horas semanais de estudo coletivo, devidamente incorporadas à carga horária de trabalho dos professores.

Ao nos aproximarmos do conhecimento da totalidade concreta desse trabalho na escola pesquisada, consideramos os múltiplos aspectos que o compõem e determinam, tais como a relação do professor com seu trabalho e com o conhecimento no contexto da sociedade capitalista – o que remete ao problema da formação docente –, aspectos da dimensão particular dessa realidade, que engendram e reforçam o distanciamento entre os indivíduos singulares e o conjunto da produção humana – as objetivações humano-genéricas, referência universal.

Assim, com a compreensão da realidade investigada na sua dimensão histórica e social, portanto não naturalizada nem imutável, encontramos nela possibilidades e limites para nossa intervenção por meio da vivência de uma proposta de Atividade de Estudo no processo de formação continuada das professoras, inserida intencionalmente para mediar a relação entre elas e o conhecimento teórico-científico, buscando criar condições para a transformação qualitativa de suas consciências, com o exercício de pensar teoricamente o trabalho docente e seu valor para a formação humana das crianças desde bebês.

Cumprindo nosso objetivo de pesquisa, analisamos a proposição, a efetivação e as implicações desse processo formativo estruturado a partir das ações que compõem a Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico das professoras, visando a organização de uma proposta educativa intencionalmente humanizadora na creche.

Na vivência dos 5 Encontros para Diálogos Coletivos, etapa inicial da dimensão empírica da pesquisa, as professoras puderam expressar suas concepções, interesses e incompreensões sobre o que compõe um currículo que seja humanizador na Educação Infantil, chegando à conclusão de que muito se fala sobre a humanização, mas pouco se tem clareza do que ela seja para além de seu significado superficial, cotidiano, frequentemente relacionado à empatia, amorosidade e benevolência. Emergiu, então, desses diálogos, o objeto de estudo para a vivência da Atividade de Estudo proposta ao grupo: a apropriação do conceito de humanização, que implica o conhecimento teórico-científico sobre tal fenômeno.

Foi ao longo dos 23 Encontros de Formação Continuada, realizados de forma online, no contexto da Pandemia da COVID-19, que as professoras vivenciaram as ações que compõem a proposta teorizada por Davídov (1988a; 1988b; 1999), a saber: abstração inicial, modelação, transformação do modelo, sua aplicação à tarefas particulares, controle e avaliação do processo – ações estas que não se dão de forma linear, em etapas estanques, mas estão inter-relacionadas ao longo da Atividade de Estudo.

Nesse processo, as professoras puderam conhecer e vivenciar aspectos do método materialista histórico-dialético reproduzido na estrutura da Atividade de Estudo, criando condições para a aproximação delas a uma nova abordagem da realidade do trabalho docente, o que possibilitou sucessivos avanços na forma como cada professora passou a pensar o currículo na creche e objetivá-lo no planejamento de seu trabalho.

Compreendemos que esse processo não se deu da mesma forma para todas as professoras, o que se percebe na fragilidade de algumas apropriações e objetivações, porém todas reveladoras de avanços importantes, que podem ser fortalecidos com a continuidade do

trabalho voltado à apropriação e ao exercício do pensamento teórico, para o qual a vivência das ações da Atividade de Estudo revela-se como potente meio. Nesse cenário, o desafio constante da Equipe Gestora é a organização de estudos formativos com base na Atividade de Estudo, como prática de formação continuada, buscando com o grupo o conhecimento teórico de outros conceitos essenciais ao trabalho pedagógico conscientemente voltado para a formação humana das crianças desde bebês. Dessa forma, o professor pode ampliar, na práxis, sua compreensão sobre as especificidades do trabalho com os bebês e crianças pequenas, ampliando, também, as possibilidades de materialização das melhores escolhas para a composição do currículo planejado e vivido na creche.

Assim, compreendemos esse aprendizado como um processo inacabado, que envolve sucessivas aproximações ao movimento de superação do senso comum e da lógica formal – que só se concretizará em um novo modelo de organização social, mas que, por agora, pode ser vivido como forma de enfrentamento à alienação e ao senso comum. Isso requer o desenvolvimento progressivo da consciência crítica e do pensamento teórico, que vão sendo apropriados nos processos de estudo e formação teórica e na prática dialogada com a teoria.

No decorrer deste trabalho, evidenciamos, então, o valor da Atividade de Estudo como acessória à atividade profissional docente, capaz de oferecer condições para que o professor aprenda a pensar teoricamente, para além da aparência dos fenômenos, podendo conquistar, nesse processo, maior autonomia nos seus estudos ao longo do exercício de seu trabalho, fortalecendo, assim, a sua intelectualidade e sua profissionalidade.

O processo vivenciado pelas professoras para a compreensão teórica do conceito de humanização possibilitou o conhecimento de sua dimensão essencial, que envolve o sujeito em atividade, a cultura como fonte das qualidades humanas e o parceiro mais experiente em uma relação mediatizada que, na escola, é intencionalmente realizada pelo professor. Esses foram os aspectos internos revelados no modelo do conceito de humanização organizado pelas professoras no interior da Atividade de Estudo – movimento de redução do pseudoconcreto ao abstrato –, a partir do qual as professoras passaram a organizar o planejamento e o desenvolvimento de sua prática pedagógica, aproximando-se, assim, da realização do movimento de ascensão do abstrato ao concreto pensado, ricamente compreendido.

O modelo teórico do trabalho docente, hipotetizado pela pesquisadora à luz da Teoria Histórico-Cultural, à partir da compreensão da dinâmica singular-particular-universal da prática concreta da escola pesquisada, e empregado como unidade de análise do trabalho docente sob

a intervenção da Atividade de Estudo, nos permitiu inferir algumas implicações para a organização de um currículo humanizador na creche, que sintetizamos na sequência.

A primeira delas é a íntima relação entre a atividade da criança e a atividade do professor, a partir da compreensão de que ela aprende desde que nasce por meio do que a ela é oferecido. Nesse sentido, o professor, com sua atividade de ensino, é o responsável por organizar intencionalmente os melhores encontros de cada criança com a cultura para a formação de sua inteligência e personalidade em níveis cada vez maiores.

Assim, a organização do currículo na escola de Educação Infantil deve contemplar a unidade entre os **tempos** e ritmos infantis, as **relações** estabelecidas com a cultura, com as outras crianças e com os adultos, o **espaço** e os **materiais** acessíveis à atividade das crianças – o T-R-E-M – um todo dinâmico capaz de colocar em movimento as melhores possibilidades para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Longe de cumprir listas de conteúdos estanques e sem sentido, a organização currículo na Educação Infantil em geral, e especialmente na creche, contempla as especificidades do aprender em cada idade, o que requer o conhecimento do professor a respeito das melhores formas da criança se relacionar com o mundo de objetos, pessoas e ideias para aprender e se desenvolver – que, no primeiro ano de vida, é a comunicação emocional direta e, de 1 a 3 anos é a atividade objetal. Essa implicação está relacionada às ações indissociáveis de cuidado e educação, que garantem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c), materializando-se nas relações diárias de acolhimento, respeito e atenção à comunicação dos pequenos, bem como à sua atividade como sujeitos ativos. Dessa forma, assumindo o caráter inseparável do cuidar-educar, a creche pode oferecer

[...] condições para a atividade independente das crianças – nos espaços e com os materiais intencionalmente organizados – e para a relação atenta, respeitosa e de afeto dos educadores com cada criança nos momentos de cuidado como o banho, a troca, a alimentação e o repouso, que são igualmente momentos de educação, pois falam de como as pessoas se relacionam e ensinam modos de se relacionar, informam a criança sobre quem ela é e que importância ela tem no grupo, ou seja, criam uma identidade e autoestima. (KOHLE; AKURI; PEREIRA, 2020, p.110).

Outra implicação fundamental à organização de um currículo para a formação humana desde o começo da vida é a concretização de mediações educativas, compreendidas como intervenções intencionalmente planejadas pelo professor. Sendo o portador da experiência cultural, ele faz uso dos objetos materiais e não materiais da cultura, em ações colaborativas com a criança, revelando para ela os significados sociais e as qualidades humanas neles fixadas. Esta é uma implicação que caracteriza e qualifica o trabalho docente na creche, pois, na

perspectiva da formação humana, ele não é baseado no senso comum, atendo-se apenas aos aspectos mais externos, relacionados à promoção da saúde e bem-estar das crianças, nem organizado de maneira intuitiva – elementos que reforçam a ideia, ainda em vigor, de que qualquer pessoa pode realizar o trabalho com os pequenos.

É a apropriação dos conhecimentos teóricos, parte do conjunto da cultura produzida pela humanidade ao longo da história e até hoje – como o conceito de humanização apreendido na Atividade de Estudo, base da educação que se propõe a formar legítimos representantes do gênero humano – que oferece condições para o professor aprender a enxergar a totalidade de seu trabalho e dos processos educativos, transformando sua consciência sobre o valor do trabalho docente, manifestado nas melhores escolhas para a composição de um currículo humanizador para as crianças desde bebês.

Assim, com as conclusões e resultados aqui apresentados, consideramos, ao final deste trabalho, ter respondido ao nosso problema de pesquisa e alcançado os objetivos propostos com a expectativa de oferecer contribuições, ainda que singelas, para a ampliação do conhecimento na área da formação de professores. Dessa forma, fechamos, por ora, esse diálogo, na perspectiva de continuarmos realizando estudos teórico-práticos e atuando, em nossa prática no interior da creche, em favor de uma educação que, de fato, humanize crianças e professores.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2016.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/1998, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso Em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE/CP. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 30 de nov. 2021.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998b. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (org.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n.73, fev., 1991.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico**: análise, reflexão e planificação mental. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DAVÍDOV, Vasily. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *In*: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. 1988a. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988b.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n.7, p 1-7, 1999. Tradução Ermelinda Peres. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf. Acesso em 15 mar. 2020.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davíдов e V. V. Repkin. Livro I. Curitiba: CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 249-266.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 1-19.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: DAVÍDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 83-102.

EMEI NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Projeto Político-Pedagógico 2017-2020**. Marília, 2017. (Digitado).

GOUVÊA, Marina Machado. **Lendo o Capital na quarentena**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, curso de extensão oferecido na modalidade online, entre maio e setembro de 2020, intitulado “Lendo O Capital na Quarentena”. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-OEvXAYI0EcIWc-ngmQz3A>. Acesso em: 02 set. 2020.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. **O universal**. Marxists Internet Archive, 1975. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/articles/universal.htm>. Acesso em: 06 jan. 2020.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KOHLÉ, Érika Christina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. *In*: CORRÊA, Anderson Borges *et al.* (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.

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

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Váldez (org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p.115-128.

LOMPSCHER, Joachim. A atividade de estudo e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. *In*: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. (org.). **Atividade de estudo e desenvolvimento**. Dinamarca: Aarhus, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona, México: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015b. p. 29-42.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar/ Karl Marx; introdução de Jacob Gorender; tradução de Edgard Malagodi e Leandro Konder**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, [1844] 2004. p. 79-90.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n.19, p. 117-130, 1993.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p.365-376.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. A matrix epistemológica: sobre o método, sujeito e objeto da pesquisa. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n.22, p. 32-43, jul./dez. 2019.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. *In*: MERISSE, Antonio *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MÉSZARÓS, István. Alienação e a crise da educação. *In*: **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 265-284.

MILLER, Stela. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiro. Livro II. Uberlândia: UDUFU, 2019. p. 73-95.

MUKHINA, Valéria. O papel dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento do psiquismo da criança. *In*: MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 35-70.

O ENIGMA de Kaspar Hauser. Direção: Werner Herzog. Alemanha, 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geug75xNoAo>. Acesso em: 07 ago. 2021.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Dialética do singular-particular-universal. *In*: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA, 5. 2001, Bauru. **Anais [...]** Bauru: Abrapso, 2001. p. 1-24.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 3-26.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.362-371, 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Aamaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11- 24.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela. Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano. *In*: Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2017. p.77-86.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PUNTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1959-2018). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 4, 2018, Marília. **Anais [...]** Marília: UNESP, 2018. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI=>. Acesso em: 14 jul. 2021.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

ROSSI, Rafael. Teses ad Feuerbach e a Educação. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 42, n. 2, p. 85-106, abr./jun., 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In:* VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995. p. 139-168.