



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**MAYAM DE ANDRADE BEZERRA**

**A CONTRADIÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: a atividade de ensino na perspectiva da Pedagogia  
histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural**

**João Pessoa/PB  
2024**

**MAYAM DE ANDRADE BEZERRA**

**A CONTRADIÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: a atividade de ensino na perspectiva da Pedagogia  
histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Processos de Ensino-Aprendizagem

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

**João Pessoa-PB  
2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

B574c Bezerra, Mayam de Andrade.

A contradição ensino, aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil : a atividade de ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Mayam de Andrade Bezerra. - João Pessoa, 2024.

212 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Atividade de ensino. 2. Desenvolvimento do psiquismo. 3. Educação infantil. 4. Pedagogia Histórico-crítica. 5. Psicologia Histórico-cultural. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2:159.922(043)

**MAYAM DE ANDRADE BEZERRA**

**A CONTRADIÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: a atividade de ensino na perspectiva da Pedagogia  
histórico-critica e da Psicologia histórico-cultural**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de doutorado.  
Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista

João Pessoa, 27 de julho 2024.

Resultado: APROVADA

**BANCA AVALIADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA**  
Data: 28/06/2024 18:37:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista**  
**Orientadora** (Presidente da Banca) - Universidade Federal da Paraíba

Assinado por: **Rui Eduardo Trindade Fernandes**  
Num. de Identificação: 07577250  
Data: 2024.06.29 21:59:15+01'00'

**Prof. Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes**  
**Membro da Banca** (Avaliador Externo) – Universidade do Porto

Documento assinado digitalmente  
 **LUCINEIA MARIA LAZARETTI**  
Data: 02/07/2024 10:33:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinéia Maria Lazaretti**  
**Membro da Banca** (Avaliadora Externa) – Universidade Estadual do Paraná

Documento assinado digitalmente  
 **TANIA RODRIGUES PALHANO**  
Data: 04/07/2024 15:28:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Rodrigues Palhano**  
**Membro da Banca** (Avaliadora Interna) - Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente  
 **JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO**  
Data: 23/07/2024 08:06:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro**  
**Membro da Banca** (Avaliador Interno) - Universidade Federal da Paraíba

*À minha irmã Maryland de Andrade Bezerra  
(in memoriam) uma grande estudiosa,  
defensora entusiasmada da educação,  
enquanto bem para elevação cultural das  
massas.*

*Em especial, às professoras e professores  
desse imenso País, que lutam  
incansavelmente por uma educação  
emancipatória.*

***Dedico.***

## AGRADECIMENTOS

*Cada dia, na Terra, a vida te recomeça no coração.  
Cada nascer do sol é nova luz para que aí nos  
desfaçamos da sombra que ainda nos obscurece o  
espírito.*

*Francisco Cândido Xavier<sup>1</sup> (Emmanuel)*

*É chegado o momento de agradecer!*

*Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, ao longo da minha jornada pessoal, acadêmica e profissional, contribuíram significativamente para a minha formação e para a pessoa que sou hoje. Foram inúmeras e valiosas lições aprendidas, bem como os obstáculos enfrentados e as vitórias alcançadas. É importante ressaltar que tais conquistas não foram alcançadas de forma isolada, mas sim fruto de uma ação coletiva de todos aqueles que cruzaram o meu caminho e colaboraram, muitas vezes de maneira inconsciente e incondicional. Desta forma, a conclusão deste estudo não representa apenas uma conquista pessoal desta professora e pesquisadora, mas sim é fruto de um processo histórico construído com a contribuição de cada indivíduo que fez parte da minha vida, seja no âmbito familiar, acadêmico, profissional, ou mesmo aqueles que, mesmo não fazendo parte desse círculo íntimo, deixaram sua marca e me ensinaram a importância de fazer ciência neste país.*

*Agradeço agora e sempre, por toda a minha vida, a **Deus** – segundo o Livro do Espíritos, “inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas”.*

Aos meus queridos pais, **Maria Zélia** e **José Bezerra** (*in memoriam*), dignos exemplos de dedicação e perseverança, cujo incansável esforço proporcionou a seus filhos e filhas uma vida digna e acesso à educação. Aos meus irmãos **Johanns**, **Johnston**, grandes incentivadores das leituras e dos estudos, minha grande referência, meu esteio. **Joaine**, **Jonh** e **Johnson** (*in memoriam*), que nas oportunidades que estávamos juntos me ajudavam a enxergar o mundo de forma crítica. As minhas irmãs **Marylin** e **Maryland** (*in memoriam*), que sempre me apoiaram nas longas e difíceis jornadas de trabalho e estudo. Minha família, meu porto seguro!

À minha tia do coração, **Josilda Costa**, carinhosamente conhecida como Tia Zilda, minha primeira professora do Jardim da Infância, expresso o meu profundo respeito e gratidão. Foi

---

<sup>1</sup> Da obra *Indulgência* de Emmanuel psicografado por Francisco Cândido Xavier. Publicada no ano de 1989 pela Editora Instituto de Difusão Espírita.

sob sua orientação diligente e através de seu exemplar profissionalismo e competência pedagógica que eu aprendi os fundamentos do desenvolvimento e da formação humana. Seu comprometimento com a educação foi a minha principal inspiração para seguir e tornar-me professora.

Aos/Às meus/minhas **tios, tias, primos e primas**, especialmente minha prima **Luzinalda**, que ao longo desses anos de realização do mestrado e doutorado proporcionou momentos ricos de debates sobre política, educação, agroecologia, marxismo e tantos outros temas que enriqueceram não somente o arcabouço teórico-prático da minha pesquisa, mas possibilitou ampliar meu olhar sobre o mundo, compreendendo-o nesse movimento histórico-dialético.

*Ao meu amor, **Marcelo**, com quem aprendo todo dia a ser uma pessoa melhor. Seu companheirismo, respeito e incentivo ao meu trabalho, me emociona! Sinto seu amor nos pequenos atos e gestos. Gratidão, pois sem seu apoio teria sido mais difícil concretizar esse sonho.*

*Ao meu sogro **Juarez** (in memoriam) e sogra **Auxiliadora** (in memoriam), que mesmo tendo convivido tão pouco tempo, aprendi tanto com suas ações generosas e sábias palavras.*

*À minha orientadora, a professora **Maria das Graças de Almeida Baptista** cujo empenho, compromisso com nossa formação, nos fortalece e nos impulsiona para o desenvolvimento de um trabalho científico cada vez mais potente e relevante – sua presença nesta tese é mais do que científica, pois está marcada pelo olhar de uma psicóloga, professora e mãe, que generosamente nos humaniza por meio de seus ensinamentos. Gratidão pela parceria constituída desde o mestrado.*

*Aos Professores e Professoras **Tânia Rodrigues Palhano, Jorge Fernando Hermida, Rui Eduardo Trindade e Lucinéia Maria Lazaretti**, que gentilmente participaram da Banca de Qualificação, e junto à minha Orientadora, contribuíram efetivamente para o enriquecimento deste estudo, cortando arestas e dando norte às minhas leituras. Também estendo minha gratidão por terem se disponibilizado, nessa fase da Defesa, em contribuir avaliando criticamente este trabalho, se dispondo a ampliar ou esclarecer os conceitos e argumentos que aqui expomos.*

*Às Professoras **Nilvania dos Santos Silva e Andrezza Maria B. do N. Tavares**, que gentilmente aceitaram em fazer parte dessa banca como Membro Suplente e contribuir com nossa pesquisa.*

**Aos/As servidores/as que atuam no PPGE**, realizando seu trabalho e garantindo um atendimento de qualidade e profissionalismo.

*Aos professores e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que desempenharam seu papel com tanta maestria e competência, nos encaminhando no universo da pesquisa científica. Especialmente à nossa querida professora **Inês Teixeira** (in memoriam), que desencarnou precocemente e nos privou de seus ensinamentos. Sua atividade de ensino, de uma riqueza ímpar, conduzia nossa atividade num movimento dialético de apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico. E deixou seu legado ao fazer parte do corpo docente da UFPB como professora visitante.*

*Aos/as **companheiros/as do grupo de pesquisa Ágora**, pelo acolhimento, os encontros, as descobertas, o companheirismo no estudo e o compartilhamento de saberes que nos enriquece a cada encontro.*

*Aos/As **colegas do Doutorado**, turma 40, denominada de “turma da pandemia”, que corajosamente “seguraram a primavera entre os dentes” e resistiram fortemente a todas as adversidades enfrentadas. E na força do coletivo superaram os desafios.*

*Às amigas construídas ao longo desses anos, desde o mestrado, **Jessica Nascimento, Aureliana, Ana Maria, Jessica Medeiros, Valdinélia, kalyne, Neusiana, Genoveva, Josicleide, Giovanna, Aline, Aparecida, Cristiane, Clemilson, Ercules, Genilson, Renata, Naila, Rebeca, Erika, Mariana, Conceição**, agradeço especialmente pelas conversas enriquecedoras, trocas de experiências, ensinamentos e incentivo nos momentos de dificuldades e apreensão.*

*À minha amiga-irmã **Aparecida**, companheira dedicada e amorosa, que não largou minha mão e seguimos juntas, superando todos os obstáculos desse processo de Doutorado, que ao mesmo tempo que é prazeroso, é também sofrido. Aprendemos uma com a outra, nos diálogos e partilhas, assim fomos construindo e reconstruindo nossas pesquisas. Gratidão por tudo!*

*À **Secretária de Educação, professora América Castro e a Secretária Adjunta, professora Luciana Dias** por sua valiosa colaboração para a realização desta pesquisa de Doutorado.*

*À **equipe da SEDEC/DEGEF** por possibilitar as condições para a realização da pesquisa empírica. Especialmente a professora **Clévia** pelo apoio e as conversas acadêmicas, compartilhando saberes da teoria histórico-cultural, que tanto contribuíram para a reflexão acerca do meu objeto de estudo.*

*À **equipe técnica do Departamento de Educação Infantil da SEDEC**, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de campo, se disponibilizando em diversos momentos para esclarecimentos e informações pertinentes a pesquisa. Especialmente a Chefe do*

Departamento **Sonaly**, que generosamente apoiou a realização dessa pesquisa desde o primeiro contato.

**Às gestoras, especialistas e às professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)** onde conduzimos nossa pesquisa empírica, expressamos nossa profunda gratidão pela colaboração voluntária, a qual foi de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo.

A **equipe do Letrar+JP da SEDEC**, por todo o companheirismo nessa caminhada, que com paciência e afeto compreendiam meu distanciamento.

Às amigas **Lindinalva, Conceição e Ivanise** pelo incentivo na realização da seleção para o Doutorado, no companheirismo e nas conversas enriquecedoras acerca da Educação Infantil.

À **Vanusa**, minha amiga do Crato-CE que vivenciou comigo o sonho realizado, as alegrias, as angústias, a luta, os estudos e as dificuldades enfrentadas ao longo desses anos.

Às amigas de trabalho da Escola Américo Falcão, em especial **Wellingta e Luciana** que me apoiaram na realização do meu sonho de tornar pesquisadora em educação.

Aos amigos e amigas, carinhosamente conhecidos como equipe de Robótica da SEDEC - **Sineide, Flávia, Miriam, Josemar, Tiago e Kaio** - pela valiosa contribuição nas incursões educacionais e pelo apoio ao longo desses anos.

Aos docentes da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Federal de Campina Grande, expresso minha profunda gratidão pelos valiosos ensinamentos recebidos, em especial à professora **Ligia Pereira (UEPB)** e à professora **Fernanda Leal (UFCG)**, cuja orientação foi fundamental para direcionar meu caminho na realização do sonho de me tornar pesquisadora na área da educação.

Enfim, não há como listar todas as pessoas que participarem dessa minha jornada; palavras não dizem tudo o que sinto; ações, estas, sim, podem traduzir o entusiasmo que ora me toca, fruto do conhecimento que obtive com esta pesquisa. Assim, a melhor forma que tenho para agradecer a todos os que aqui citei e também a quem – não por descuido ou descaso – não citei, é transformar toda essa teoria discutida e escrita em ações direcionadas ao ensino de crianças, à Educação Infantil. Este é o meu compromisso. Este o destino desta tese!

*Em tempos de negação da história e da historicidade dos fenômenos – evidenciando a falácia e a demagogia dos vozeiros e ideólogos liberais e pós-modernos –, contraditoriamente, a história dá mostras de que segue seu rumo, está longe de ter chegado ao fim como apregoavam. Até mesmo as crises do capital com sua voracidade destrutiva, que se alimenta das incansáveis reformas impelidas a desmontar o Estado e atacar os trabalhadores e seus direitos, as pandemias e as sucessões de catástrofes demonstram que a história se movimenta o tempo todo, incessantemente.*

(Malanchen; Matos; Orso, 2020, p.1)

## RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, no que se refere à atividade de ensino e à atividade da criança no desenvolvimento do psiquismo. Para tanto, problematizamos as concepções que negam a educação escolar, estigmatizam o ensino e defendem perspectivas naturalizantes e espontâneas concernentes ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, esta pesquisa objetiva compreender a concepção de professores(as) da Educação infantil, acerca da relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Partimos de uma aproximação com a prática social, alicerçada nos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, que busca a compreensão do objeto de estudo em sua historicidade, percebendo seu movimento histórico, sua gênese e sua transformação. Com base no referido método, buscamos realizar a captura da estrutura e da dinâmica do objeto investigado, desvelando suas reais conexões e relações objetivas presentes na unidade dialética atividade de ensino e atividade principal da criança, de modo a buscar compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações. Assim, confirmamos a tese de que a concepção de ensino, vinculada à perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural possibilita a compreensão do(a) professor(a) da Educação Infantil acerca do papel potencializador da atividade de ensino na atividade principal da criança e o desenvolvimento das máximas capacidades infantis. A pesquisa empírica foi realizada nos anos de 2022 e 2023, com 12 (doze) professores(as) de Educação Infantil que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa-PB. A entrevista semiestruturada constituiu-se como principal instrumento de coleta de informações. Os discursos dos sujeitos da pesquisa evidenciaram a existência de uma estigmatização do ensino, principalmente nessa etapa educacional, vinculando-o à pedagogia tradicional e à mera transmissão de saberes mecânicos, assim como apontam um processo de construção de identidade da Educação Infantil atravessado por contradições e permeado por concepções acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil baseadas em perspectivas naturalizantes e espontâneas que reforçam ainda mais a precarização do trabalho pedagógico e a fragilidade teórica da formação docente. Em um contexto marcado pela negação da atividade de ensino como um processo de intervenção intencional e consciente do(a) professor(a) para promover o desenvolvimento do psiquismo infantil, torna-se ainda mais urgente que o(a) professor(a) compreenda a necessidade de organizar o ensino, visando conduzir a atividade principal que guia o desenvolvimento da criança, de forma a mobilizar não apenas as capacidades e processos psíquicos já formados e consolidados no psiquismo infantil, bem como aqueles que se apresentam como possibilidade iminente de desenvolvimento. Por fim, é essencial que a atividade da criança esteja organizada no sentido do desenvolvimento de novas capacidades afetivo-cognitivas, por meio de um processo de ensino desenvolvente na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Atividade de ensino; desenvolvimento do psiquismo; educação infantil; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This research was developed from the perspective of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology regarding the teaching activity and the child's activity in the development of the psyche. To this end, we problematize the conceptions that deny school education, stigmatize teaching and defend naturalizing and spontaneous perspectives concerning child development. In this context, this research aims to understand the conception of Childhood Education teachers about the relationship teaching, learning and development from the perspective of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. We started from an approach to social practice, based on the philosophical and methodological foundations of historical-dialectical materialism, which attempts to understand the object of study in its historicity, recognizing its historical movement, its genesis and its transformation. Based on this method, we seek to capture the structure and dynamics of the investigated object, revealing its real connections and objective relationships present in the dialectical unity between the teaching activity and the main activity of the child, in order to be able to understand the phenomenon in its multiple determinations. Thus, we confirm the thesis that the conception of teaching, linked to the perspective of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, enables the Early Childhood Education teacher's understanding of the enhancing role of teaching in the activity of the child and the development of maximum child capabilities. The empirical research was performed in the years of 2022 ad 2023, with 12 (twelve) Childhood Education teachers who work in Municipal Childhood Education Centers in the municipal system of João Pessoa-PB. The semi-structure interview was the main instrument used to collect information. The discourses of the research subjects highlighted the existence of a stigmatization of teaching, especially at this educational stage, linking it to traditional pedagogy and the mere transmission of mechanical knowledge, as well as pointing to a process of construction of identity of Childhood Education crossed by contradictions and permeated by conceptions about the learning process and child development based on naturalizing and spontaneous perspectives that further reinforce the precariousness of pedagogical work and the theoretical fragility of teacher formation. In a context characterized by the denial of the activity of teaching as a process of intentional and conscious intervention by the teacher to promote the development of the child psyche, it becomes even more urgent for the teacher to understand the importance to organize teaching, aiming to conduct the main activity thar guides the child's development, in order to mobilize not only the capacities and psychic processes already formed and consolidated in the child psyche, but those that present themselves as imminent possibility of development. Finally, it is essential that the child's activity is organized towards the development of new affective-cognitive abilities, through a developmental teaching process in Childhood Education.

**Keywords:** Teaching activity; development of psyche; childhood education; Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology.

## RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-crítica y de la Psicología Histórico-cultural con respecto a la actividad de enseñanza y la actividad del niño en el desarrollo del psiquismo. Para ello, problematizamos las concepciones que niegan la educación escolar, estigmatizan la enseñanza y defienden perspectivas naturalizantes y espontáneas concernientes al desarrollo infantil. En ese contexto, esta investigación tiene como objetivo comprender la concepción de profesores(as) de Educación Infantil acerca de la relación enseñanza, aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural. Partimos de una aproximación con la práctica social, basada en los fundamentos filosóficos y metodológicos del materialismo histórico-dialéctico, que busca comprender el objeto de estudio en su historicidad, percibiendo su movimiento histórico, su génesis y su transformación. A partir de este método, buscamos captar la estructura y la dinámica del objeto investigado, desvelando sus conexiones reales y relaciones objetivas presentes en la unidad dialéctica entre la actividad de enseñanza y la actividad principal del niño, para buscar comprender el fenómeno en sus múltiples determinaciones. Así, confirmamos la tesis de que la concepción de enseñanza, vinculada a la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural, posibilita la comprensión por parte del docente de Educación Infantil del papel potenciador de la enseñanza en la actividad del niño y en el desarrollo de capacidades máximas del niño. La investigación empírica se llevó a cabo en los años 2022 y 2023, con 12 (doce) profesores(as) de Educación Infantil que trabajan en Centros Municipales de Educación Infantil de la red municipal de João Pessoa-PB. La entrevista semiestructurada fue el principal instrumento utilizado para la recogida de informaciones. Los discursos de los sujetos de la investigación evidenciaron la existencia de una estigmatización de la enseñanza, principalmente en esa etapa educativa, vinculándola a la pedagogía tradicional y a la mera transmisión de conocimientos mecánicos, además de señalar un proceso de construcción de la identidad de la Educación Infantil atravesado por contradicciones e impregnado de concepciones sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo infantil basadas en perspectivas naturalizantes y espontáneas que refuerzan aún más la precarización del trabajo pedagógico y la debilidad teórica de la formación docente. En un contexto marcado por la negación de la actividad de enseñanza como un proceso de intervención intencional y consciente del(la) profesor(a) para promover el desarrollo del psiquismo infantil, se hace aún más urgente que el(la) profesor(a) entienda la necesidad de organizar la enseñanza, buscando conducir la actividad principal que direcciona el desarrollo del niño, de manera a movilizar no sólo las capacidades y los procesos psíquicos ya formados y consolidados en el psiquismo infantil, sino aquellos que se presentan como inminente posibilidad de desarrollo. Por último, es esencial que la actividad del niño esté organizada hacia el desarrollo de nuevas capacidades afectivo-cognitivas, a través de un proceso de enseñanza que se desarrolla en la Educación Infantil.

**Palabras-clave:** Actividad de enseñanza; desarrollo del psiquismo; educación infantil; Pedagogía Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1</b> – Síntese gráfica da teoria da periodização histórico-dialética do desenvolvimento .....	72
<b>Quadro 1</b> – Formação e Experiência Profissional dos sujeitos da pesquisa .....	131

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo de crianças matriculadas por faixa etária nos CMEIs e Escolas .....	198
<b>Tabela 2</b> – Quantidade de CMEI por faixa etária atendida.....	198
<b>Tabela 3</b> – Quantidade de Profissionais da Educação Infantil dos CMEIs .....	198
<b>Tabela 4</b> – Número de Professores(as) da Educação Infantil lotados em CMEIs e Escolas .....	198

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CE</b>	Centro de Educação
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CREI</b>	Centro de Referência em Educação Infantil
<b>CINTEP</b>	Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
<b>DEGEF</b>	Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
<b>DEI</b>	Departamento de Educação Infantil
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FIP</b>	Faculdades Integradas de Patos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PMJP</b>	Prefeitura Municipal de João Pessoa
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SEDEC</b>	Secretaria de Educação e Cultura
<b>SME</b>	Sistema Municipal de Educação
<b>TAC</b>	Termo de Ajustamento de Conduta
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UERN</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil

**UFPB** Universidade Federal da Paraíba  
**UFCG** Universidade Federal de Campina Grande  
**UNIP** Universidade Paulista  
**UVA** Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>DA APROPRIAÇÃO DA CULTURA AO DESENVOLVIMENTO DAS MÁXIMAS CAPACIDADES: UM PROCESSO EDUCATIVO</b> .....	<b>45</b>
2.1	O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL DE CONSTITUIÇÃO DA HUMANIDADE .....	45
2.2	A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	51
2.3	CONSCIÊNCIA E ATIVIDADE: CATEGORIAS FUNDANTES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	70
2.3.1	<i>Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-cultural</i> .....	77
<b>3</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA TEORIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA</b> .....	<b>89</b>
3.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	90
3.2	POR UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	98
3.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	107
3.4	ENSINO: ATIVIDADE PRINCIPAL DO PROFESSOR NA ELEVAÇÃO CULTURAL DA CRIANÇA 111	
3.5	EM DEFESA DO ENSINO DESENVOLVENTE PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS .....	116
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB</b> .....	<b>121</b>
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE: UM PROCESSO CONTRADITÓRIO 122	
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE A REALIDADE REVELA .....	132
4.3	A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	148
4.4	RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO .....	162
<b>5</b>	<b>OBUTCHÉNIE: RELAÇÃO DIALÉTICA ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>169</b>
<b>6</b>	<b>APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS</b> .....	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>177</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	

**APÊNDICE B** – Roteiro para Entrevistas Individuais

**APÊNDICE C** – Tabelas com informações da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB

**APÊNDICE D** – Quadro com informações acadêmicas e profissionais dos sujeitos da pesquisa

**ANEXOS ..... 202**

**ANEXO A** – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP

**ANEXO B** – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

**ANEXO C** – Certidão de aprovação do Projeto de Pesquisa de Doutorado

**ANEXO D** – Lei Ordinária N° 14.692 de 21 de dezembro de 2022

## 1 INTRODUÇÃO

Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa contra a mola que resiste  
Quem não vacila mesmo derrotado  
Quem já perdido nunca desespera  
E envolto em tempestade, decepado  
Entre os dentes segura a primavera.  
(Primavera nos Dentes)<sup>1</sup>

Inspirada no tema proposto pelo Congresso, "Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: primavera nos dentes"<sup>2</sup>, que faz alusão à obra musical denominada 'Primavera Nos Dentes', produzida pelo grupo musical brasileiro Secos & Molhados, imbuída de um sentimento de resistência que dou início a esta introdução. Ao longo destes últimos anos, tenho buscado ser essa "contra mola" que resiste aos retrocessos nas políticas sociais e educacionais; ao negacionismo que invade violentamente todas as áreas do conhecimento; ao fundamentalismo político e religioso, e, principalmente resistindo criticamente ao "obscurantismo beligerante" (Saviani; Duarte, 2021) que produz e reproduz indivíduos ainda mais alienados "de si mesmo", "do seu ser como membro do gênero humano", da "natureza" e "dos demais seres humanos" (Mészáros, 2016).

Neste cenário desafiador, enfrentamos a Pandemia de Covid-19 que impactou a todos ao redor do mundo. Coincidentemente, foi em março de 2020 que o Doutorado teve início. Fomos abruptamente retirados das salas de aula físicas e "empurrados" para o Ensino Emergencial Remoto, em salas de aulas virtuais. O que inicialmente seria uma solução temporária, acabou se instaurando no país inteiro. Enquanto lidávamos com as adversidades que se apresentavam, diante das condições objetivas que tínhamos, enfrentávamos essa avalanche conduzindo nossas pesquisas.

---

<sup>1</sup> **Primavera nos Dentes** da banda **Secos & Molhados**. A música integra o primeiro disco da banda, lançado em 1973 com o nome homônimo. A composição da melodia é de **João Ricardo**, mas a letra é a adaptação de um poema de seu pai, **João Apolinário**. Podemos claramente interpretá-la como libelo contra a ditadura militar. Disponível em: <https://u42.com.br/desvendando-os-classicos-03-primavera-nos-dentes-secos-molhados/>.

<sup>2</sup> O Congresso "Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: primavera nos dentes", ocorreu de forma presencial na cidade de São Carlos-SP nos dias 13 e 14 de abril de 2023. O tema que inspirou e embalou o congresso faz referência à música "Primavera nos dentes" (Saccomani; Magalhães; Pasqualini, 2023).

A canção da banda Secos & Molhados, criada há mais de cinco décadas, durante uma era marcada pela repressão imposta pela ditadura militar no Brasil, mantém-se atual e contribui para retratar o cenário político enfrentado desde o golpe de Estado que tirou Dilma Rousseff da presidência em 2016 (Saviani; Duarte, 2021). Repleta de metáforas sutis, a canção realça a relevância de preservar a lucidez e a coragem, mesmo nos meandros de um sistema opressor e alienante. A expressão 'contra mola que resiste' evoca não somente a resiliência individual, mas também a força coletiva, enfatizando a capacidade de resistir e superar adversidades em defesa de uma sociedade democrática e da construção de uma escola infantil pública, laica e de qualidade para os bebês e as crianças.

Assim, parafraseando Saviani e Duarte (2021), é por meio da educação escolar, do processo de elevação da consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica, fundamentada nos conhecimentos científicos e na riqueza artística, que poderemos combater a desumanização e a barbárie que vivemos, lutando pela superação do sistema capitalista que estruturalmente as produziu.

Diante do exposto e compreendendo que uma pesquisa é fruto de inquietações tecidas ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional do(a) pesquisador(a). Para tanto, faz-se necessário uma incursão às raízes da constituição desse sujeito pesquisador(a), compreendendo as conexões e as relações que compõe o objeto de estudo em questão.

Iniciei os estudos em Pedagogia no ano de 1996 na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), uma legislação educacional pautada no modelo neoliberal que, na época, suscitou grandes discussões, expectativas e muitas frustrações no âmbito acadêmico. Entre os anos de 1997 e 2002, começo a entrar em contato com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse contexto, acadêmicos(as) envolvidos(as) num debate mais amplo e engajados(as) na luta em defesa da educação pública, laica e de qualidade, defendiam a apropriação do saber sistematizado pela classe popular. Esse debate era cada vez mais intenso e manifestava reações legítimas quanto aos rumos da educação brasileira. Foi um período de discussões acaloradas acerca da implementação de reformas educacionais de cunho neoliberal e de embates na tentativa de não permitir que a educação escolar, enquanto política social, ficasse esvaziada.

Diante desse cenário, muitos docentes, resistentes ao projeto de educação que se desenvolvia naquele cenário, procuravam oportunizar uma formação crítica aos estudantes, buscando a formação de uma competência técnica aliada à formação de um compromisso político (Saviani, 2013b) nos(as) futuros(as) professores(as). Esses docentes compartilhavam a ideia de que o ato pedagógico em si já possuía uma implícita dimensão ético-política e acreditavam que as camadas populares só se libertariam por meio do acesso ao saber elaborado. Ideais com que comunga Saviani (2012a, p. 71), ao defender a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Foi no âmbito dessas discussões que tive a primeira aproximação com as obras de Saviani. Inicialmente com o livro *Do senso comum à consciência filosófica e*, posteriormente, *Escola e Democracia*, “livros de cabeceira” de alguns/algumas professores(as) da Licenciatura em Pedagogia da UEPB. Além de Saviani, tive contato com outros(as) estudiosos(as) dedicados(as) ao desenvolvimento de uma educação emancipadora, fundamentados na dialética materialista, entre eles: José Carlos Libâneo, Betty Oliveira, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues e Celestino Alves Júnior.

Na Universidade, naquela época, eram intensas as discussões sobre o papel social da escola, principalmente no que se refere à educação destinada às classes populares. Nessa conjuntura, a obra *Escola e Democracia* trouxe para a sala de aula do curso de Pedagogia um debate acirrado, cujo conteúdo despertou, nos futuros Pedagogos(as), um olhar crítico sobre as mazelas educacionais, tendo em vista que o livro aborda criticamente as teorias não críticas e críticas da educação e anuncia, de forma polêmica, uma teoria contra-hegemônica, sobretudo porque Saviani defendia uma concepção pedagógica que possibilitasse superar a visão crítico-reprodutivista.

Era o anúncio de uma teoria pedagógica que se contrapunha às pedagogias liberais burguesas, no que se refere, entre outros aspectos, à concepção de sociedade, homem, educação e processo de ensino-aprendizagem. Uma teoria pedagógica fundamentada numa “práxis revolucionária”. Desse modo, “um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

Esse momento da minha trajetória acadêmica não poderia deixar de ser mencionado nesta Tese, sobretudo porque esse grupo de professores do Curso de

Pedagogia fez a diferença na construção de minha identidade, enquanto professora e pesquisadora. Apesar das condições objetivas de trabalho que eram e ainda são bastante precarizadas, esses docentes, devido ao seu compromisso político, articulado aos interesses populares, e a sua vinculação aos ideais histórico-críticos, não poderiam deixar de garantir aos estudantes de Pedagogia oriundos da classe popular a apropriação do saber historicamente produzido e as condições reais para que essa classe tivesse acesso ao conhecimento, subsidiando-os na luta social por meio da compreensão das condições de exploração das classes trabalhadoras.

Nesse contexto de forte vinculação com a educação, como eu havia cursado, no período de 1993 a 1996, o Pedagógico na Escola Normal, já trabalhava ensinando em turmas do pré-escolar e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto de escolas privadas como públicas, na cidade de Campina Grande e nos municípios vizinhos. Assim, além de participar das discussões no Curso de Pedagogia, eu, cotidianamente, vivenciava a realidade educacional e as condições precárias de trabalho, buscando desenvolver, com as ferramentas de que dispunha até aquele momento, uma educação que realmente favorecesse o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse período, a desvalorização do professor da Educação Básica cada vez mais se intensificava: muitas escolas privadas e prefeituras pagavam menos que o salário-mínimo. As condições de trabalho eram ainda mais precárias que as que vemos nos dias de hoje; escolas encontravam-se bastante sucateadas, sem material didático-pedagógico; turmas lotadas, professores(as) precisando trabalhar de forma extenuante em várias escolas para garantir sua sobrevivência financeira. Relaciono essas condições de trabalho ao processo de “coisificação” do trabalhador, que o reduz à condição de mercadoria, citando um trecho da obra *Manuscritos Econômico-filosóficos* de Marx (2010, p. 80), que ilustra bem essa passagem: “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”.

O contexto de reestruturação do capital ocasionou profundas mudanças no mundo do trabalho e evidenciou ainda mais a precarização do trabalho docente. Com efeito, as reformas educacionais implementadas, especificamente a partir da década de 1990, só reforçaram o controle sobre as atividades docentes, a desqualificação com as remunerações insignificantes, a perda da identidade, a desprofissionalização e até a subproletarização presente nas formas de trabalho (precário, temporário e

terceirizado), principalmente na Educação Infantil, na etapa da Pré-escola (Bezerra; Baptista, 2019).

Esse processo de precarização do trabalho docente vem se alastrando em nosso país há séculos e tem refletido fortemente tanto no trabalho pedagógico como, conseqüentemente, na aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 164), “[...] é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor”.

Se, de forma geral, a educação enfrenta desafios, na Educação Infantil a situação é ainda mais crítica, tendo em vista que o docente que trabalha com essa etapa educacional sofre com o desprestígio social do trabalho realizado com crianças pequenas, com a fragilidade da formação inicial e a desvalorização salarial. Em consequência, esses aspectos têm gerado um processo de desqualificação do trabalho desse profissional, fortalecendo a precarização e dificultando a construção da identidade docente (Bezerra, 2019).

Essa etapa educacional foi marcada pela exclusão de um direito, pauta de luta dos movimentos populares, mas que, ao longo das décadas, foi sendo ignorado. O ranço do assistencialismo que marcou profundamente a Educação Infantil, ainda hoje, está arraigado ao trabalho desenvolvido nas instituições infantis.

O reconhecimento da educação enquanto direito público subjetivo e da criança como sujeito de direito pela Constituição Federal de 1988 configura-se num marco para a Educação Infantil em nosso país. Ao determinar o dever do Estado com a educação, garantindo a Educação Infantil, em creche e pré-escola, a Constituição Federal de 1988 explicita “[...] a primazia da educação no conjunto dos direitos sociais” (Santos, 2015, p. 97). Em consonância com a Carta Magna, a sanção da LDBEN 9.394/1996, no contexto da política nacional e na esteira neoliberal, gera, em sua contradição, avanços significativos ao regulamentar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reafirmando, assim, o direito inalienável à educação. Conseqüentemente, as creches e pré-escolas passam legalmente a ser consideradas instituições educativas supervisionadas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Apesar do caráter ideologizado da LDBEN 9.394/96, não se pode negar a importância desta Lei na formulação e no gerenciamento de uma política educacional

para a sociedade, tendo em vista que, principalmente na Educação Infantil, presenciamos notáveis conquistas nos últimos anos, no que se refere à mudança de concepção, aspectos pedagógicos, normativas legais, na gestão pública, na oferta de vagas, enfim, na constituição de uma identidade para esse segmento.

Vale reforçar, no entanto, que as conquistas mencionadas só foram possíveis em virtude de lutas históricas da sociedade civil organizada, das entidades educacionais, sindicatos, comunidade escolar, entre outros. Movimentos sociais travados por políticas públicas de educação para as crianças, construindo, gradativamente, uma concepção de Educação Infantil, segundo a qual o direito da criança à educação de qualidade é considerado prioridade.

A esse respeito, Dias (2007, p. 394) reafirma que, “resultante de um processo histórico, marcado por recuos e avanços, encontros e desencontros, os discursos político-legais acerca da educação infantil foram se construindo e reconstruindo ao longo dos tempos”. Nesse desenvolvimento, “diversas funções foram sendo atribuídas/assumidas pelas creches e pré-escolas”, entre elas, “como local de guarda de crianças pobres e desvalidas; como instituição assistencialista e/ou filantrópica; como arremedo da família e/ou da escola; até a concepção atual da educação infantil como lugar de educação e de cuidado”.

Após a graduação, o aumento crescente nos estudos e pesquisas acerca da Educação Infantil levou-me a aprofundar meu conhecimento no âmbito da Educação Infantil e a buscar respostas para minhas indagações, enquanto professora e formadora. Neste sentido, resolvi cursar a Pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Assim, no ano de 2005, iniciei os estudos na Especialização em Educação na linha Práticas e Processos Educativos, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), quando desenvolvi uma pesquisa sobre as concepções de corpo ao longo da história e as influências da concepção cartesiana, do disciplinamento dos corpos e da supervalorização da cognição na educação infantil, estudo desenvolvido a partir de uma abordagem fenomenológica. Esse trabalho gerou muitos frutos por meio de diversas produções acadêmicas e me abriu os horizontes no campo teórico-metodológico. Além disso, a aproximação com os estudos da teoria de Vigotski (na

época escrito com Y), ainda que vinculado aos aportes sociointeracionistas<sup>3</sup>, possibilitou-me compreender conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, até aquele momento desconhecidos, e sua relação com a educação escolar.

No ano de 2007, iniciei outra especialização – desta feita, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – quando, então, tive contato com o método materialista histórico e dialético. Nesse curso, comecei a investigar acerca da categoria fundante do marxismo: o trabalho. O interesse decorreu do meu objeto de estudo – o trabalho da tutoria nos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) –, visto que, na época, eu atuava como tutora no Curso de Administração a Distância, ofertado pela UEPB, projeto piloto da UAB.

O tema desta tese tem origem, portanto, na realidade vivenciada por mim, tendo em vista as condições precárias do trabalho docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Apesar de esta pesquisa não estar voltada à Educação Infantil, as leituras e reflexões para sua produção foi um divisor de águas, sobretudo porque me possibilitaram entrar em contato com as discussões acerca do materialismo histórico-dialético e, mais especificamente, sobre essa perspectiva por intermédio da obra *Vigotski e o aprender a aprender*, de Newton Duarte.

De 2011 a 2016, participei de dois grupos de pesquisa que contribuíram decisivamente para a minha formação como professora da Educação Básica e pesquisadora em Educação. Um dos grupos de pesquisa se debruçava sobre Mediação Pedagógica e a Teoria Histórico-Cultural; o outro grupo de Pesquisa estudava a Pedagogia Histórico-Crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho. Estes grupos foram determinantes para a construção das bases teórico-metodológicas e da minha identidade profissional. O trabalho coletivo a partir dos estudos, pesquisas, discussões e diálogos possibilitou a construção do meu objeto de estudo acerca da precarização do trabalho docente na Educação Infantil. Foi com esse projeto que consegui a aprovação, em 2017, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Políticas Educacionais. Alguns meses depois, solicitei a transferência para a Linha de Processos de Ensino-aprendizagem.

No ano de 2015, fui nomeada professora de Educação Básica I na Rede Municipal de João Pessoa. O trabalho com as crianças em processo inicial de

---

<sup>3</sup> A esse respeito ver: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

escolarização, isto é, na turma do 1º ano, me fez perceber algumas problemáticas relacionadas à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as contradições na organização do trabalho pedagógico nas Creches.

A inserção no grupo de estudo e pesquisa *Ágora* CNPQ/UFPB, liderado pelas Professoras Maria das Graças de A. Baptista e Tânia Rodrigues Palhano, foi determinante para a constituição do objeto de estudo de Mestrado, uma vez que as discussões e as reflexões no grupo nos fazem avançar no campo teórico-metodológico. Desse modo, foi a partir dos estudos desse coletivo que reformulei, mais uma vez, o projeto de pesquisa.

À medida que ia avançando na pesquisa bibliográfica acerca do trabalho educativo na educação infantil e estabelecendo algumas conexões, percebi que eu estava retomando as leituras desenvolvidas na graduação acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, a obra “Educação Infantil *versus* Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula”, organizada por Alessandra Arce e Mara Regina M. Jacomeli, foi um marco na minha jornada investigativa, visto que desencadeou outros questionamentos acerca da problemática da precarização do trabalho docente.

Ainda que ativasse muitas inquietudes, essa leitura desvelou temáticas ainda pouco pensadas e debatidas no âmbito da Educação Infantil, relacionadas a ideários pedagógicos hegemônicos no campo teórico que negam o ensino e a escola para esse segmento. Logo no prefácio, Saviani (2012b, p. IX) contrapõe-se veemente a esse pensamento e reforça a necessidade de “[...] assegurar uma escola de significativa qualidade educativa para as crianças das camadas populares, lutando decisivamente contra a precarização do trabalho pedagógico que, infelizmente, vem assolando a educação escolar”.

Com base nesses pressupostos, desenvolvi a pesquisa de Mestrado, fundamentada no materialismo histórico-dialético cujo objetivo foi compreender como os ideários pedagógicos da Educação Infantil perpassam a concepção dos docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, Paraíba. A investigação revelou que diferentes ideários estão presentes de forma fragmentária na concepção docente, refletindo, em sua prática pedagógica, princípios de uma educação espontaneísta e que reforçam práticas cristalizadas no âmbito educacional (Bezerra, 2019), reproduzindo um “modismo educacional” – tais ideários embasados em teorias pedagógicas vinculadas à agenda pós-moderna (Duarte, 2011).

Essas concepções evidenciam várias tendências presentes nas instituições de Educação Infantil, ou seja: a negação da escola, o esvaziamento do ensino, a supervalorização do conhecimento espontâneo e a dicotomia na educação escolar e no processo de apropriação do conhecimento entre a Educação Infantil e a Educação Escolar. Com efeito, essas concepções conduzem os(as) docentes a incorporarem alguns equívocos em suas práticas, quando expressam: “não dou aula, apenas oriento”, “as crianças aprendem por si sós”, “temos que deixá-las livres para aprender”, “aula é para os meninos maiores, aqui é diferente” (Bezerra, 2019). O que tais discursos, entretanto, denotam é “a difusão de ideia que, em nome de concepções renovadoras, estigmatizaram o ensino vinculando-o à pedagogia tradicional e aproximando-o do significado de inculcação de conteúdos mecânicos nas mentes dos alunos” (Saviani, 2012c, p. 10).

Essa investigação revelou, ainda, que os ideários pedagógicos presentes na Educação Infantil afirmam estar fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e reproduzem, em seus discursos e práticas, apropriações equivocadas a respeito dos fundamentos dessa corrente, além de realizarem uma aproximação com ideais pós-modernos e sociointeracionistas (Bezerra, 2019). Corroborando esse pensamento, Silva (2013, p. 218-219), em seus estudos de Doutorado, evidencia:

Existe um ecletismo na apropriação das ideias dos autores soviéticos que, em muitos casos, foram incorporadas às ideias de outros autores que apresentam matrizes epistemológicas e filosóficas diferentes da Psicologia Histórico-Cultural. [...] ressaltamos que isto não se deve a questões individuais, e sim, é fruto do modo como essas ideias foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas (neoprodutivismo e seus variantes: neoconstrutivismo e neo-escolanovismo), o que reforça a constituição de pedagogias psicológicas.

Vemos discursos contraditórios que não se coadunam com os ideais defendidos para uma educação que favoreça o desenvolvimento infantil. Essas práticas terminam fortalecendo concepções que reproduzem um “modismo educacional”, revelando tendências presentes nos discursos oficiais, nas formações, bem como em teorias vinculadas às concepções sobre a educação escolar que endossam o lema “aprender a aprender”, fortalecendo ideais pedagógicos denominados de neoescolanovismo (Duarte, 2011). Na visão de Duarte (2011, p. 9), “[...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação

escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Apesar dos avanços significativos da Educação Infantil em nosso País, em relação à sua inserção nos sistemas de ensino, à conquista do direito da criança à educação em Creches e Pré-escolas, bem como à expansão expressiva do atendimento, ainda inúmeros desafios se fazem presentes e dificultam a construção de uma identidade para a Educação Infantil, que realmente possibilite as condições para a socialização do saber e a redução das desigualdades educacionais desde a mais tenra idade.

Neste sentido, o que a realidade revela está distante do ideal para a educação de crianças pequenas. Há, ainda, muitas contradições em diversas situações do cotidiano nas Creches e Pré-escolas. Normalmente, a ênfase encontra-se ora em uma prática transmissiva –, seguindo rotinas rígidas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao campo da leitura e da escrita, com o objetivo de alfabetizar as crianças o mais cedo possível –, ora em uma educação fragmentada, que se utiliza do discurso da ludicidade para promover práticas espontaneístas, traduzindo-se em deixar a criança livre para aprender por si própria, e ações educativas não sistematizadas (Arce, 2012, 2013). Ou seja, reproduz-se uma educação pautada em princípios espontaneístas, na medida em que não se consegue desenvolver uma prática orientada pelos ideais construtivistas, nem mesmo em uma dimensão do “cuidar-educar”, quase um mantra da/na educação infantil.

Além disso, modelos pedagógicos da Educação Infantil amplamente difundidos em contexto nacional e internacional têm influenciado as políticas públicas, os currículos de formação docente e, conseqüentemente, as práticas docentes, e as discussões acerca desses modelos vêm ganhando cada vez mais espaço em âmbito acadêmico e escolar, despertando o interesse de pesquisadores em diversos países. Neste sentido, o que nos inquieta é a aproximação desses modelos pedagógicos às apropriações neoliberais e pós-modernas.

Nesse cenário, no qual diferentes ideários, modelos pedagógicos e abordagens curriculares têm influenciado a educação da infância, estudos revelam que muitos docentes da educação infantil têm absorvido discursos e formulações de uma Pedagogia da Infância, além de ideais educacionais concernentes às pedagogias participativas – como educação inovadora, seguindo o lema aprender a aprender –, dando origem às metodologias ativas, tão em moda nos dias atuais. Esses discursos,

no entanto, revelam concepções que formam uma amálgama, incoerente e inconsistente teoricamente, quando existentes. Na realidade, acerca das questões relacionadas à formação e à prática docente, são discursos vagos, baseados no senso comum “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] e simplista” (Saviani, 2013d, p. 2).

Além disso, a concepção de desenvolvimento infantil pautado na ótica inatista, naturalizante e espontânea subjaz os discursos desses modelos pedagógicos. Acredita-se que o desenvolvimento da criança ocorre a partir de um processo maturacional, de forma natural e espontânea. Assim não se entendendo, simplifica-se a complexidade desse fenômeno, desconsiderando-se a dimensão cultural e histórica do desenvolvimento humano. Segundo Pasqualini (2016c), para se compreender o desenvolvimento psíquico-infantil, faz-se necessário partirmos do entendimento da relação criança-sociedade, e “as condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico”. E isso “[...] significa que o desenvolvimento é um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, ou seja, um **processo histórico-cultural**” (Pasqualini, 2016c, p.70, grifo da autora).

Desvendar as leis do psiquismo infantil enquanto processo histórico-cultural foi a principal contribuição da escola de Vigotski, além de apontar as implicações para o ato educativo. De acordo com essa teoria, Pasqualini esclarece que o desenvolvimento do psiquismo da criança não ocorre de forma natural, mas sim depende fortemente das “[...] mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (Pasqualini, 2016c, p. 70).

É a partir da educação escolar que é possível a criança apropriar-se da cultura produzida e acumulada social e historicamente, tendo em vista que o convívio com a rotina escolar, seus espaços, filosofias, conhecimentos e experiências interpessoais lhe permitirá ampliar seus conceitos e a formação de novas funções psíquicas superiores (Davidov, 1988). Além do que, a base da aprendizagem escolar é a formação de conceitos científicos, sendo uma das formas mais importantes do ensino sistematizado em sua finalidade de promover o desenvolvimento de suas máximas capacidades.

Nessa direção, Davidov (1988) ressalta que as formas universais de desenvolvimento psíquico humano são a educação e o ensino (apropriação). Assim, desde o início da formação da criança, o desenvolvimento do psiquismo infantil é mediatizado pela educação e pelo ensino, por meio das condições construídas pelo adulto e pela própria criança para seu desenvolvimento bem como pela experiência social acumulada pela humanidade. Por isso, o processo de ensino da educação escolar é considerado o principal motor para o desenvolvimento infantil. Na medida em que a criança ingressa na escola, “começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito” (Davidov, 1988, p. 158).

A partir dessas considerações, podemos compreender o papel central da educação escolar e da atividade de ensino para o desenvolvimento psíquico da criança bem como constatar a importância do processo de mediação dos agentes educativos. A esse respeito, Vigotski (2021a, p. 170) ressalta que “[...] os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a eles”. Este excerto revela, portanto, a importância da atividade de ensino para o desenvolvimento infantil. Além disso, Vigotski (2021a, p. 174) esclarece que, “durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos”. Assim, para “[...] criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processo de instrução escolar corretamente estruturados”.

Tanto na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade de ensino é compreendida como promotora de desenvolvimento, considerando-se que “[...] a formação de novas capacidades no psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas à criança” (Pasqualini, 2016c, p.88). Conforme tais argumentos, o docente tem papel central nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que, por meio da atividade de ensino, ele irá operar sobre a atividade da criança. Para tanto, faz-se necessária a compreensão de como essa atividade se desenvolve, ou seja, “como ela é construída nas condições concretas de vida”. De acordo com Leontiev (2017, p. 63):

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Essa pesquisa busca uma aproximação com a realidade concreta, de forma a contribuir com o debate acerca do papel da atividade de ensino na constituição da atividade principal da criança na Educação Infantil, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que esse segmento educacional é um campo complexo, que tem suas especificidades. Dessa forma, faz-se necessário um olhar crítico e diferenciado voltado à organização do trabalho pedagógico para as crianças pequenas.

Com base nesses pressupostos e as problematizações levantadas anteriormente, formulamos a seguinte questão norteadora: *Como pensar uma Educação Infantil que potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento das máximas capacidades infantis?*

Em consonância com as bases teórico-metodológicas que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, apontamos que concebemos a educação como um processo de formação humana, na qual a finalidade do ato educativo é “promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem” (Saviani, 2019, p. 218). Assim, sinalizamos a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e o papel central do ensino para que a criança possa se apropriar das “objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (Saviani, 2013b, p. 274).

Diante das reflexões até aqui apresentadas, construímos o seguinte argumento de tese: A concepção de ensino, vinculada à perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural possibilita a compreensão do(a) professor(a) da Educação Infantil acerca do papel potencializador da atividade de ensino na atividade principal da criança e o desenvolvimento das máximas capacidades infantis.

A partir da tese evidenciada, definimos como objetivo geral: Compreender a concepção de professores(as) da Educação infantil acerca da relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Para elucidar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar os pressupostos históricos, filosóficos e teóricos que embasam a teoria histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano; investigar os fundamentos teóricos de constituição da Pedagogia Histórico-Crítica; identificar a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que subjaz a atividade pedagógica na Educação Infantil; apontar as contradições que atravessam a relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento, explicitando elementos teóricos-metodológicos que potencializam o desenvolvimento infantil.

Na produção do conhecimento científico, envolvemos, “[...] de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia” (Gamboa, 2015, p. 50). Ou seja, ao longo do processo de investigação, construímos uma forma de produzir ciência bem como evidenciamos uma determinada teoria do conhecimento e uma filosofia. Assim sendo, a pesquisa científica, enquanto atividade intelectual, busca sucessivas aproximações com a realidade num processo inacabado e permanente, em movimentos de continuidade e de rupturas no transcurso do tempo histórico.

A presente pesquisa pauta-se no método materialista histórico-dialético, tendo como base os princípios delineados por Karl Marx (2008, 2010). Esse método objetiva apreender e reproduzir no pensamento o movimento real (Netto, 2011). Para tanto, é necessário capturar a estrutura e a dinâmica do objeto investigado. Assim, “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (p.22).

Esse processo de apreensão teórica realizado pelo investigador não ocorre de forma imediata. É por meio da análise e da abstração do pensamento do pesquisador que é possível superar o nível empírico para se chegar ao nível concreto real (Martins; Lavoura, 2018). Nesse processo, o pesquisador confronta-se com o fenômeno em sucessivas aproximações.

A aparência imediata do fenômeno é o ponto de partida para alcançar a essência do objeto investigado, ou seja, “[...] partindo da aparência, alcançar a

essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial”. O ponto de chegada do conhecimento é o concreto real que surge no pensamento como processo de síntese, sendo “[...] a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 226-258).

Esse método permite uma aproximação objetiva com o objeto de estudo para compreendermos as “[...] verdadeiras relações e conexões dinâmico-causais que são a base de qualquer fenômeno” (Vigotski, 2021, p.129). De fato, é um verdadeiro desafio, como sinalizou Vigotski (2021), para qualquer ciência, revelar essas conexões e relações. Ao analisarmos, no entanto, o fenômeno em seu processo de constituição, podemos compreendê-lo em movimento.

Analisar um determinado fenômeno, tendo como aporte o materialismo histórico-dialético, é captar os traços essenciais, investigando unidades de análise cada vez mais tênues e simples, suas determinações constitutivas do objeto. Não há como se ignorar, porém, que é o pensamento que irá reproduzir idealmente por meio das categorias teóricas, tendo em vista que “[...] quanto mais se satura um objeto de determinações mais se concretiza. Concreção que é da ordem da realidade, e não do pensamento” (Martins; Lavoura, 2018, p. 228).

Para o materialismo histórico, na apreensão do objeto de estudo, é necessário desvelar a relação do fenômeno em sua totalidade, ou seja, tais fatos e fenômenos têm que ser situados ou compreendidos como partes de um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação. Neste sentido, Kosik (1976, p. 37) explica como essa análise se constitui, indo

[...] [da] parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões.

Para tanto, o resgate histórico do objeto é fundamental para desvelar suas contradições, entendendo-se que ele faz parte de um processo histórico maior, visto que nenhum fenômeno pode ser considerado de forma isolada e abstraído de seu contexto histórico, econômico, político, social e cultural. Desse modo, Gamboa (2008,

p. 142) explica que “essa dinâmica se justifica no princípio de inter-relação universal do materialismo histórico, segundo o qual nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos”.

Nessa perspectiva, o pesquisador tem um papel ativo na investigação, uma vez que ele também é sujeito no processo e precisa apreender a essência do objeto e, para isso, necessita mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los, ser criativo. Além disso, o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Netto, 2011, p. 25).

Nesse caminho, buscamos uma abordagem de pesquisa coerente com o método proposto. Entendemos, portanto, que uma pesquisa de natureza qualitativa possibilitará melhor compreensão do fenômeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. Desse modo, a abordagem qualitativa de pesquisa nos permitirá compreender o comportamento e a experiência humana a partir do processo mediante o qual as pessoas constroem significados, tornando possível sua descrição (Bogdan; Biklen, 1994).

Uma investigação pautada numa abordagem qualitativa nos permitirá estabelecer uma compreensão mais ampla e esclarecedora do fenômeno investigado. É preciso, no entanto, que o pesquisador tenha clareza de que tudo tem potencial para constituir uma pista. Esse tipo de pesquisa tem sido particularmente útil na investigação no campo educacional, pois seu foco é o processo, e não simplesmente o resultado.

No que diz respeito à pesquisa no campo educacional, vale salientar que, enquanto fenômeno social, só é possível compreendê-la como parte de um contexto social, político, econômico e cultural mais amplo. Faz-se, pois, necessária uma investigação crítica e inter-relacionada ao contexto que a constitui. Assim, refletir sobre as questões educacionais e, particularmente, sobre as questões referentes à Educação Infantil e à atividade de ensino do professor, significa compreender essa atividade humana, ou seja, a atividade de ensino na sua historicidade, inserido em seu contexto.

Assim sendo, o trabalho de campo é um mergulhar no cotidiano dos sujeitos, é um encontro com os sujeitos nas suas vivências, no seu território e na sua cultura,

sem perder de vista a totalidade que os situa historicamente. O investigador, ao inserir-se no campo empírico, pretende aprender algo por meio do sujeito, seu modo de pensar e de vivenciar o mundo, de forma empática e reflexiva. Dito de outro modo, o trabalho de campo é feito:

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 113).

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil<sup>4</sup> (CMEIs) da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa, Paraíba. Um grupo de 12 (doze) docentes aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, atendendo aos critérios de inclusão estabelecidos para este estudo: experiência de pelo menos 3 anos na docência da Educação Básica e que estivessem exercendo a docência em turmas que abrangem desde o berçário até o pré-escolar nos CMEIs.

No corrente ano de 2023, a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa tinha registrado um total de 17.574 crianças matriculadas na Educação Infantil, abrangendo as turmas de berçário, maternal e Pré-escolar, conforme detalhado no apêndice C do referido trabalho. Observou-se, ao longo dos últimos três anos, um incremento notável tanto no número de matrículas quanto na abertura de novas turmas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas Escolas Municipais. Com o intuito de atender a essa demanda, foram ampliadas e/ou construídas novas unidades em diversas regiões da cidade. Neste ano, 2023 a rede tinha 93 CMEIs<sup>5</sup> inseridos no

---

<sup>4</sup> Lei Ordinária Nº 14.692 de 21 de dezembro de 2022, consolida a relação de criação e padronização da denominação das Unidades de Ensino integrantes da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa e dá outras providências. Anterior a esta legislação, as Unidades de Educação Infantil eram denominadas de Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Atualmente, a designação oficial é Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

<sup>5</sup> No ano de 2024, a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB possui um total de 98 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Esse número representa um aumento de 5 CMEIs em comparação ao ano anterior, devido também à transferência da administração de algumas escolas da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para a esfera municipal.

sistema educacional de João Pessoa-PB – os CMEIS são “espaços institucionais públicos que cuidam e educam crianças de 6 meses a 5 anos de idade em jornada integral” (João Pessoa, 2018, p.7).

A partir do ano de 2021, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) teve que reestruturar o quadro de profissionais para atender a uma demanda crescente de matrículas, quando muitas famílias tiveram que retirar suas crianças das escolas privadas e as matricularem nas escolas públicas, resultado da crise econômica que abateu sobre o País, além do impacto sofrido pelas famílias em virtude da pandemia de Covid19, que assolou o mundo, desde o final de 2019. Desse modo, toda a rede municipal teve que reestruturar seu quadro de profissionais da Educação, principalmente de professores(as), para poderem atender à elevada demanda de crianças matriculadas em todas as turmas, do berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2023, o quadro de professores da Educação Infantil que trabalhava do Berçário ao Pré-escolar em CMEIs totalizava 729 docentes (Apêndice C).

Dos doze professores que participaram da pesquisa, duas são concursadas e cumprem uma carga horária de 30 horas semanais, enquanto as demais profissionais desempenham suas funções como prestadoras de serviço e cumprem uma carga horária de quarenta horas semanais. Este período de atividades se inicia às sete horas da manhã e conclui-se às dezessete horas, sendo intercalado por um intervalo destinado à alimentação e ao descanso, com duração de uma hora.

Com a finalidade de desenvolver a pesquisa empírica, solicitamos formalmente à SEDEC autorização para realizar a investigação nos CMEIs, o que obtivemos por meio de Carta de Anuência (Anexo A). Após a obtenção deste documento, procedemos com o registro da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CEP/CCS), conforme Parecer Consubstanciado do CEP datado de 07 de dezembro de 2021 (Anexo B). De posse da Carta de Anuência e do Projeto de Pesquisa de Doutorado aprovado pelo Comitê de Ética, procedi com a solicitação junto à SEDEC, para o encaminhamento de mensagem, via correio eletrônico, aos(as) professores(as) que trabalham na Educação Infantil, convidando-os a participar da pesquisa.

No mês de agosto de 2022, foram iniciadas as primeiras visitas às Unidades onde trabalhavam os(as) docentes que optaram em participar voluntariamente. Durante esse período, foi realizada a apresentação do Projeto de Pesquisa às

gestoras, juntamente com a entrega da Carta de Anuência, devidamente assinada pela SEDEC, e do Parecer de aprovação do CEP/CCS. Na etapa inicial da pesquisa, neste ano, foram conduzidas entrevistas com 2 (duas) professoras. Posteriormente, após a etapa de qualificação do projeto de doutorado, no período compreendido entre os meses de julho a outubro de 2023, foram entrevistados mais 10 (dez) docentes, contemplando-se um total de 6 (seis) CMEIs.

Conforme já ressaltado, a adesão à pesquisa foi voluntária, de acordo com o interesse expresso dos docentes em participar da pesquisa, após a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Com base na disponibilidade dos(as) docentes, as entrevistas semiestruturadas foram agendadas e conduzidas pessoalmente nas Unidades Educacionais onde lecionam, sendo gravadas e transcritas integralmente.

Com o propósito de preservar a identidade dos indivíduos que optaram por participar desta pesquisa, foram estabelecidos critérios de identificação dos participantes desta investigação, com a garantia de seu anonimato. No que diz respeito aos(as) docentes, fora atribuída a letra P como representação inicial do termo "Professora"<sup>6</sup>, seguida de um numeral, de 1 a 12, correspondendo à quantidade de participantes da pesquisa. Com o intuito de manter o anonimato dos CMEIs envolvidos na pesquisa empírica, escolhemos utilizar nomes de plantas da região de João Pessoa-PB, como forma de identificá-los no trabalho.

Para atender aos objetivos propostos, utilizamos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de informações. A entrevista é um ato de troca, tendo em vista que, ao mesmo tempo que o investigador possibilita ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, ele atua enquanto mediador nesse diálogo, possibilitando ao sujeito investigado apreender sua própria situação a partir de outro ângulo, conduzindo-o "a se voltar sobre si próprio; [assim] incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las" (Duarte, R., 2004, p. 220).

Esse tipo de entrevista "parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses" (Triviños, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a

---

<sup>6</sup> Optamos em utilizar o termo **professora**, ao nos referirmos às participantes da pesquisa, tendo em vista que apenas mulheres fazem parte do quadro docente das unidades infantis da Rede Municipal de João Pessoa. Com essa escolha, não estamos ocultando as questões de gênero ou reforçando o processo de feminização do magistério ou qualquer tipo de preconceito em relação ao trabalho docente nas Instituições de Educação Infantil.

liberdade de expressão, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, enriquecendo a investigação. Conforme Triviños (1987), as questões fundamentais que compõem uma entrevista semiestruturada resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes. Este instrumento de obtenção de informações favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão mais amplas do fenômeno estudado.

As informações coletadas durante a pesquisa foram analisadas de forma conjunta, com base na metodologia hermenêutica-dialética, situação em que se busca a compreensão e a interpretação dos textos, das falas e dos depoimentos “como resultado de um *processo social* (trabalho e dominação) e um *processo de conhecimento* (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico” (Minayo, 1996, p. 227, grifos da autora). Essa etapa da análise exigiu, inicialmente, que todo o material obtido, tanto teórico quanto empírico, fosse meticulosamente organizado em seções, com vistas a identificar tendências e padrões relevantes.

Essa metodologia de análise busca estabelecer uma comunicação entre as ciências sociais e a filosofia, uma técnica proposta como um “caminho do pensamento”, ou seja, um processo reflexivo na busca de alcançar a autocompreensão, e não simplesmente tratar dados isoladamente, superando o tecnicismo metodológico. Enfim, a hermenêutica-dialética é uma possibilidade de interpretação dos sentidos que os sujeitos investigados constroem em seus discursos, tendo em vista as contradições nas quais são constituídos, inseridos em seu contexto histórico-cultural.

Essa junção da hermenêutica com a dialética possibilita uma análise do objeto de estudo de forma a abordar a práxis, preservando-se a objetividade. Assim, busca atingir o sentido do texto, enquanto a dialética evidencia as contradições e a práxis. Assim, “como se trata de uma concepção de totalidade teórico-prática ela se recompõe perenemente no trabalho de reflexão e permanece como horizonte regulador das questões da prática” (Minayo, 1996, p. 225).

O processo de conhecimento ocorre mediante o contato com a realidade objetiva, “[...] percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento” (Gamboa, 2015, p. 98). Desse modo, a partir da percepção do pesquisador, constrói-se uma imagem sincrética da realidade; pelos sucessivos

processos de análises, busca-se desvelar as partes que o constituem, recuperando o todo por meio de uma síntese, que expressa as múltiplas determinações que constituem o objeto de estudo. Nesse viés, o processo de construção do objeto é “[...] determinado pelos contextos, quer dizer, pelas condições materiais e históricas que permitem sua existência e sua manifestação como fenômeno” (Gamboa, 2015, p.152).

Em consonância com essa perspectiva, foram elencadas algumas categorias centrais que perpassam a pesquisa, visando uma compreensão mais apurada do objeto de estudo, posto que, no materialismo histórico-dialético, a construção de categorias analíticas é a base para a explicação científica de um acontecimento e de como se constrói determinada explicação. Contribuindo com esse entendimento, Ianni (2011, p. 397, grifo do autor) esclarece que “[n]a medida em que a explicação se sintetiza na categoria que poderíamos traduzir em ‘conceito’, numa lei, então a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está *sendo pesquisado*”.

Assim, as categorias, “[...] assim como outros conceitos, são o reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência” (Kopnin, 1978, p.105). Neste sentido, as categorias analíticas e empíricas elencadas visam “[...] apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (Minayo, 1996, p. 96), a fim de se obter uma melhor dimensão compreensiva da problemática.

A partir do exposto, definimos enquanto categorias analíticas: *trabalho*, *contradição*, *apropriação* e *objetivação*. Além destas, foram elencadas como categorias empíricas: *ensino*, *aprendizagem* e *desenvolvimento*, as quais favoreceram a análise e a compreensão da realidade educacional concreta bem como nos permitiram captar as contradições do nível empírico em questão, visto que essas categorias perpassam a constituição do nosso objeto de estudo.

Em relação às categorias analíticas, destacamos inicialmente o *trabalho*, categoria basilar desta investigação, tendo em vista estar relacionado diretamente com a categoria *atividade* proposta por Leontiev (2021). Diante disso, pensar a respeito da dimensão ontológica do trabalho é refletir sobre a existência humana. O trabalho distingue o homem das demais espécies e tem papel crucial em seu processo de humanização. É uma atividade mediante o qual homens e mulheres produzem, reproduzem e transformam sua existência.

É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma, num processo dialético, cujos sujeitos se inter-relacionam mutuamente. Assim, “[a]gindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Marx, 2011, p.188).

O trabalho, atividade vital humana ocorre em condições coletivas, tendo em vista que o ser humano se relaciona com outros da sua espécie para produzir-se, sendo assim uma atividade social que se assenta na cooperação entre os indivíduos, portanto, “[...] desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido *lato*) e pela sociedade” (Leontiev, 2004).

Ao mesmo tempo que o trabalho é vital para desenvolver no homem as singularidades que determinam sua humanidade, ou seja, individuando uma forma de realização humana, contraditoriamente, no entanto, se torna apenas um meio de sobrevivência, um trabalho alienado, subordinado à égide do capital – passando a representar, quase sempre, fonte de sofrimento, tortura, mera atividade de sobrevivência, sem nenhum sentido social (Mészáros, 2011).

Nessa visão, o trabalho vive de sua própria contradição, produz e nega o que produz, faz-se no tempo e no espaço e, por isto mesmo, finca sua natureza histórica. Assim, o ser social objetivado mediante o seu agir consciente, por meio do trabalho, consiste em um conjunto de determinações contraditórias.

Outra categoria central para o nosso estudo é a *contradição*, lei fundamental da dialética materialista, podendo ser compreendida como “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente” (Cheptulin, 1982, p. 289). Hegel citado por Cheptulin (1982) ressalta que a contradição é que move o mundo, sendo a raiz de todo movimento.

Dessas conjecturas, se conclui que cada coisa exige a existência do seu contrário e este em luta e movimento, buscando superar-se a si próprio como determinação e negação do outro. Com efeito, os contrários estão em permanente luta por terem aspectos diferentes, embora possuam a mesma essência, uma unidade. Dessa forma, pode-se dizer que “[...] não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, [...] são unidos e representam a unidade dos contrários (Cheptulin, 1982, p. 287).

O próprio movimento da realidade concreta é, portanto, contraditório, tendo em vista que as contradições existem no processo de desenvolvimento dos fenômenos, desde sua origem. As relações contraditórias são constituídas num movimento de produção bem como de superação. Diante disso, “[...] o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva” (Cheptulin, 1982, p. 286).

A educação, enquanto instrumento de transmissão de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. Assim, o sujeito da classe popular, ao se apropriar do saber sistematizado e crítico, pode entrar em conflito com a classe dominante. Essa contradição se expõe quando se entende a educação ora como instrumento de reprodução de um dito já consolidado, ora de negação a esse dito. Neste sentido, Cury (1986, p. 71) alerta que “a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais”.

Além dessas categorias abordadas, ainda consideramos o conceito de *apropriação*, pois é determinante para uma melhor compreensão do objeto de estudo. A apropriação concebida numa perspectiva marxista é estudada por Leontiev (2004) e Duarte (2011), que expressam uma compreensão dialética entre apropriação e as objetivações do gênero humano desenvolvidas numa ação transformadora e incorporada à prática social. Assim, “[...] constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (Duarte, 2011, p. 120).

Nessa direção, Leontiev (2004) explicita o caráter ativo da apropriação que não impede que ocorra a transmissão social da experiência historicamente acumulada. O resultado do processo de apropriação é, pois, a reprodução de aptidões e funções psíquicas, especificamente humanas e historicamente formadas, posto que essas funções psíquicas não são herdadas biologicamente, mas sim construídas social e culturalmente. Por fim, o processo de apropriação dos produtos culturais da atividade humana se dá por meio da atividade da criança, facilitada pela mediação do adulto.

Na estruturação desse trabalho, no capítulo I, **Introdução**, apresentamos as aproximações com o objeto de estudo, em sua problematização, explicitamos o caminho teórico-metodológico, a trajetória da pesquisa empírica e apontamos as

principais categorias empíricas e analíticas que perpassam esta investigação, apoiada nos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético.

No capítulo II – **Da apropriação da cultura ao desenvolvimento das máximas capacidades: um processo educativo** –, abordamos a formação humana, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com base no Materialismo Histórico-dialético. Assim, discutimos acerca do desenvolvimento do psiquismo humano a partir da apropriação da cultura e da transmissão das funções especificamente humanas ao longo da história, por meio da educação. Ainda nessa Seção, são apresentados conceitos fundamentais para se compreenderem as categorias de atividade e consciência.

O texto do capítulo III, intitulada **Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil: por uma teoria pedagógica transformadora**, contextualiza a origem da Pedagogia Histórico-Crítica, analisando suas raízes epistemológicas e seus fundamentos pedagógicos, com foco na educação escolar. Evidenciando a importância desses elementos para o método histórico-crítico, discorreremos a respeito da Educação Infantil com base em uma teoria pedagógica contra hegemônica, a qual concebe o ensino como potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

No capítulo IV, **Concepção docente sobre a relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa-PB**, apresentamos os principais resultados das análises acerca das concepções das professoras que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Municipal de João Pessoa, no que se refere à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, infantil.

O quinto capítulo intitulado - **Obutchénie: relação dialética ensino-aprendizagem-desenvolvimento na constituição da atividade pedagógica na educação infantil**, sintetizamos os principais elementos teóricos, alicerçando-nos na Psicologia Histórico-Cultural bem como na Pedagogia Histórico-Crítica, com o propósito de substanciar a compreensão da atividade de ensino como promotora de desenvolvimento infantil e o papel central do professor na organização da atividade pedagógica, tendo em vista que, por meio dessa atividade, ele opera sobre a a formação do pensamento científico/teórico da criança.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca do estudo realizado, bem como evidenciamos possibilidades para a construção de um ensino desenvolvnte na Educação Infantil.

## 2 DA APROPRIAÇÃO DA CULTURA AO DESENVOLVIMENTO DAS MÁXIMAS CAPACIDADES: UM PROCESSO EDUCATIVO

[...] para existir eles devem agir, produzir os meios necessários à vida. Ao agir sobre o mundo exterior, eles o transformam; com isso eles também transformam a si mesmos. Portanto, a maneira como eles se apresentam é determinada por sua atividade, que é condicionada pelo nível atual de desenvolvimento de seus meios e formas de organização (Leontiev, 2021, p.45).

Este capítulo trata do processo de formação humana, à luz da perspectiva da Psicologia histórico-cultural, cujas raízes epistemológicas se situam no Materialismo histórico-dialético, teoria que compreende o ser humano como um sujeito situado historicamente, determinado pelas relações sociais e culturais.

Neste contexto, discorreremos a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, a partir da apropriação da cultura e da transmissão das funções especificamente humanas ao longo da história, por meio do processo educativo, contemplando categorias constituintes do sujeito. Assim, sob a ótica da teoria do Materialismo Histórico-Dialético, consideramos a *atividade* enquanto categoria central, compreendendo sua importância como elo entre o sujeito e a realidade. Assim, agindo sobre o meio social e cultural, o indivíduo transforma o seu entorno e forma-se a si mesmo em um movimento dialético.

Explicitamos, então, ao longo deste capítulo, conceitos basilares para a compreensão das categorias *atividade* e *consciência* e finalizamos tecendo reflexões sobre a teoria da Periodização do Desenvolvimento Psíquico Infantil, com base nos estudos de Elkonin (1978). Esta teoria traz uma significativa contribuição para a educação, porque, além de estabelecer os diferentes períodos pelos quais o desenvolvimento psíquico da criança passa, explicita as leis que regem a passagem de um período para outro e suas forças motrizes.

### 2.1 O processo histórico-cultural de constituição da humanidade

Entender o processo histórico-cultural que transforma cada indivíduo em ser humano é uma forma de compreensão de sua essência, ou seja, o que nos constitui,

“o que nos faz tão semelhantes e tão únicos, tão universais e tão singulares ao mesmo tempo” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 15). Nosso ponto de partida para entender esse processo de humanização é o reconhecimento de que existem diversas explicações em relação à constituição do humano, isto é, as quais são discutidas a partir das diversas áreas do conhecimento, fundamentadas em bases teóricas e filosóficas variadas.

Neste estudo, analisamos o processo de formação humana sob o enfoque da Psicologia histórico-cultural, cuja origem epistemológica se encontra no Materialismo histórico-dialético, teoria que compreende o ser humano enquanto sujeito situado historicamente, determinado pelas relações sociais que o constituem como produto e produtor da cultura, relações que, impulsionadas pelo trabalho, favorecem o seu desenvolvimento.

O ser humano possui uma natureza social que o diferencia dos animais; as relações com outros humanos o vão constituindo, humanizando-o, formando seu psiquismo e sua personalidade; seu desenvolvimento, portanto, está subjugado “não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas” (Leontiev, 2004, p. 280). De acordo com pressupostos marxistas, o surgimento da espécie humana representa um salto ontológico, haja vista as mudanças que ocorreram do processo de hominização para o de humanização – em outras palavras, a revolução no desenvolvimento de um ser biológico e natural para um ser social.

A hominização é o processo de evolução biológica da espécie humana que culminou com o surgimento do *Homo Sapiens*. Para atender às suas necessidades de sobrevivência, o ser humano age sobre a natureza, transformando-a e a si próprio. Neste processo, cria necessidades, produzindo meios para satisfazê-las, como a utilização da linguagem e os meios de produção. Desse modo, o ser humano rompe com as barreiras naturais e vai criando uma natureza humana. Segundo Leontiev (2004, p. 76): “[...] o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

A humanização é um processo histórico-social de desenvolvimento do gênero humano que, por sua vez, ocorre por meio da educação, fenômeno pelo qual cada geração transmite à geração seguinte a cultura material e simbólica, de modo que cada indivíduo vai se inserindo na história do gênero humano. Posto que o aparato biológico de nossa espécie não é suficiente para nos constituir como humanos, “cada

geração [...] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (Leontiev, 2004, p. 284).

Na perspectiva marxista, o trabalho, atividade vital humana, livre e consciente, é o que diferencia o ser humano dos animais, tendo em vista que é uma atividade humanizadora, base para sua sobrevivência e que assegura a existência da sociedade, reproduzindo as características essenciais do gênero humano. Ao mesmo tempo que o trabalho é uma atividade humanizadora também é, no entanto, alienante, já que, nas relações sociais capitalistas, essa atividade é transformada em mercadoria, um simples meio de sobrevivência.

Então, o ser humano, diferentemente dos animais, transforma a natureza, intencionalmente, e produz meios para satisfazer suas carências, construindo, assim, uma realidade humana, no qual tanto a natureza quanto ele próprio se transformam dialeticamente, por meio do trabalho. A esse respeito, Duarte (2013, p. 26-27) esclarece que

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

Com base na assertiva acima transcrita, compreendemos que o trabalho, enquanto atividade vital humana, possibilita a autoprodução do indivíduo por meio do processo dialético entre objetivação e apropriação, haja vista que a constituição da história de formação do gênero humano ocorre desde as relações mais elementares de relacionamento do indivíduo com a natureza. As categorias de objetivação e apropriação são explicitadas por Duarte (2013, p. 9-10) enquanto processo – no caso da objetivação, “por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto”, resultando em “produtos sociais, sejam eles materiais ou não”. Quanto à categoria de apropriação, está relacionada ao “processo inverso, ou

seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto”, com isso, “quando alguém aprende a usar uma ferramenta, está se apropriando da atividade social acumulada no objeto” (Duarte 2013, p. 9-10).

Sendo assim, quando o indivíduo produz algo mediante sua atividade de trabalho, esse produto, instrumento, objeto da cultura, enfim, contém o trabalho objetivado da pessoa que produziu ou de pessoas que trabalharam nessa produção, ou seja, contém um pouco das capacidades, dos conhecimentos e das ideias de cada sujeito envolvido. Além disso, essa objetivação carrega a história de várias gerações. Por isso, Duarte (2013, p. 41) considera “[...] uma objetivação como uma síntese da atividade humana. As objetivações são atividade humana condensada”.

A apropriação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações e, mesmo que o indivíduo não tenha consciência dessa relação, ele está constantemente fazendo um cruzamento desse processo com a história social, apropriando-se dos produtos do desenvolvimento histórico. Para que, no entanto, a apropriação desses produtos se dê, de fato, o sujeito precisa “[...] desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, 2004, p. 287). Essa é uma das características fundamentais da apropriação: ser um processo ativo.

Segundo Leontiev (2004), o processo de apropriação da cultura apresenta três características basilares: a primeira é que se trata de um processo ativo – como já citado logo acima –, logo o sujeito age na e pela atividade; a segunda é que é um processo educativo, mediado pelas relações com outras pessoas; a terceira é que é um processo que gera, no sujeito, novas aptidões e novas funções psíquicas, isto é, **neoformações**.

Neste sentido, as capacidades e habilidades especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade biológica simplesmente, mas adquiridas ao longo da vida pelo processo de apropriação da cultura, o qual se manifesta na relação entre o ser humano e a natureza, por meio de sua atividade transformadora. Sendo assim, o indivíduo apropria-se da natureza e a incorpora à sua prática social, satisfazendo suas necessidades e objetivando-se nesse processo.

Reafirmando o que dissemos anteriormente, o ser humano apropria-se do universo de riquezas criadas pelas gerações precedentes por meio da atividade especificamente humana: o trabalho. E, pela mediação dos adultos, as crianças se apropriam desse mundo cultural, objetivado pela humanidade, por intermédio de

relações sociais, “[...] determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (Leontiev, 2004, p. 275).

Assim sendo, a apropriação cultural não ocorre de forma isolada, mas sim por meio das relações sociais das quais o ser humano se constitui, construindo sua humanidade, seu psiquismo, enfim, sua personalidade. Desse modo, o desenvolvimento humano está subjugado às apropriações culturais, dependente das condições históricas e objetivas nas quais cada indivíduo está imerso. Nesse transcurso, o sujeito apreende e apropria-se da cultura acumulada do processo histórico, ou seja, humaniza-se. Para tanto,

[N]o processo de humanização, a criança precisa se apropriar do patrimônio cultural humano-genérico, ou seja, daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral até os equipamentos de tecnologia, dos objetos triviais do cotidiano às obras de arte, das brincadeiras e parlendas à ética, política e filosofia. O conjunto das conquistas histórico-culturais humanas abarca habilidades e funções psicológicas não naturais, não garantidas pelo aparato biológico (Pasqualini, 2016b, p. 49-50).

Esse processo de apropriação é mediatizado pelas relações sociais, cuja transmissão é realizada por outros indivíduos que operam como mediadores entre o sujeito e o mundo. Desse modo, o ser humano se constitui em decorrência desse processo educativo, resultado desse movimento histórico de “transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana”, tendo em vista que, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”, como bem ressalta Leontiev (2004, p. 291).

Por isso, a constituição do ser humano não se reduz à mera adaptação ao meio ou à interação organismo e meio ambiente; de fato, é por meio da apropriação da cultura que são reproduzidas no indivíduo as funções especificamente humanas formadas historicamente. Sendo assim, a formação do indivíduo é um processo educativo, mesmo que ele disso não tenha consciência ou mesmo que ela ocorra de forma espontânea. A formação do indivíduo se efetiva, portanto, devido ao processo de apropriação “dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história” (Duarte, 2013, p. 46). Por sua vez, esse processo se realiza “por meio da relação entre objetivação e apropriação” e “no interior de relações concretas com

outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada” (Duarte, 2013, p. 46). Com base nessa afirmação Leontiev (2004, p. 29, grifo nosso) esclarece que:

[A]s 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. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, **um processo de educação**.

Em suma, a educação tem papel fundamental na constituição do ser humano. Sem esse processo educativo de transmissão da cultura às novas gerações, seria improvável a continuidade do desenvolvimento histórico da humanidade, visto que existe uma linha tênue na relação entre o progresso histórico e o progresso da educação “[...] que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (Leontiev, 2004, p. 291-292).

É por meio do processo educativo espontâneo e escolar, portanto, que o indivíduo se apropria das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Devido à complexidade de alguns conhecimentos produzidos pela humanidade, não é possível, no entanto, sua apropriação apenas pelas interações cotidianas de maneira espontânea, as quais, por sua vez, “[...] necessitam desenvolverem-se por meio de uma linguagem própria e passam a compor o repertório das diferentes ciências, exigindo intencionalidade e método adequado” (Cascavel, 2020, p. 20). Assim, para que determinados conhecimentos possam ser apropriados, precisam ser ensinados intencionalmente e de forma sistemática – por exemplo, a linguagem científica, filosófica e artística. Cabe à escola, portanto, realizar a tarefa “[...] de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas” (Cascavel, 2020, p. 20).

## 2.2 A formação do psiquismo infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Na tentativa de superar as correntes tradicionais da psicologia pautadas em “[...] modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural e ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia” (Martins, 2015, p. 31), nasce uma psicologia de base marxista, cuja finalidade era criar algo novo, um método novo, uma ciência humana, um novo método para responder às demandas do momento histórico, num “[...] processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa” (Bortolanza; Ringel, 2016, p. 1039).

Esse novo modelo de ciência é o princípio da constituição da Psicologia Histórico-Cultural, que tem sua origem no século XX, na Rússia pós-revolucionária, tendo como principais idealizadores Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), os quais, junto a outros representantes, enriqueceram o *corpus* teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Entre esses representantes, podemos citar: Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davíдов, Piotr Y. Galperin, além de outros intelectuais que formam a escola de Vigotski.

Ao abordar a Psicologia Histórico-Cultural, não há como fugir do contexto social, político e pós-revolucionário vivenciado por Vigotski. Conhecer esse contexto histórico e perceber as influências sociais e ideológicas no pensamento e obra desse pensador são questões centrais para compreendermos a psicologia geral por ele preconizada e suas bases filosóficas materialistas dialéticas. Diante disso, Tuleski (2008, p. 71) reforça:

[...] recuperar a historicidade do pensamento de Vygotski significa, antes de tudo, pensar sua concepção teórica à luz da história, ou seja, como projeto coletivo pós-revolucionário, tal como se fez, sem julgar os acontecimentos como produto de boas ou más intenções dos homens, ou como fruto de equívocos teóricos ou práticos.

A construção de uma psicologia geral, embasada no materialismo dialético, foi possível devido à revolução socialista, que contribuiu para a tentativa de superação da “velha” psicologia pequeno-burguesa de base idealista. Na verdade, o que se pretendia era a construção de uma psicologia “[...] que tratasse a relação homem e

natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza” (Tuleski, 2008, p. 91). Para isso, era preciso um projeto coletivo, visando à formação do “novo homem”, reafirmado no âmbito da prática humana e produzido no seio do projeto comunista. Era necessário, no entanto, “[...] abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e de agir” (Tuleski, 2008, p. 91).

Quando se coloca na luta com o objetivo de superar a psicologia burguesa, posiciona-se no sentido de mostrar a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade, as quais dão base material a esta psicologia. A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem (Tuleski, 2008, p. 104).

No contexto de constituição de uma sociedade comunista, inúmeros desafios de natureza política, social, econômica e cultural emergiram, exigindo mudanças efetivas para a superação das relações capitalistas de produção, de modo a garantir melhores condições de vida para a população russa. Nessa direção, a educação tornou-se prioridade, em virtude da necessidade de formação de um novo sistema educacional ao qual todos os cidadãos pudessem ter acesso. Um sistema baseado em princípios socialistas, cuja finalidade da educação seria “[...] desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (Vigotski, 2004, p. 6). Nessa perspectiva, logo nos primeiros anos da Revolução, foram, segundo Prestes (2010, p.29),

[...] formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito a personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.

Por outro lado, as contradições despontaram, em virtude da permanência das lutas de classes, já que as relações burguesas de produção não tinham sido abolidas. Na verdade, a “Revolução Russa acabou por combinar elementos de uma revolução burguesa com elementos da revolução proletária” (Pasqualini, 2006, p. 63). Com efeito, a inviabilidade prática de implementação das novas relações de produção forçou-os a se adaptarem, pelo menos em parte, às relações de produção capitalista. Na visão de Tuleski (2008), esse contexto contraditório passa a requerer recursos imprescindíveis para a superação das classes sociais. Nesse percurso, a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural foram determinantes para buscar conduzir a sociedade ao socialismo.

Diante das adversidades que a educação pós-revolução socialista vinha enfrentando para alcançar seus ideais, Vigotski começava a influenciar a formação do pensamento educacional, sobretudo para contribuir com a “[...] compreensão científica do processo pedagógico sob a luz de novos dados apresentados pela ciência psicológica” (Prestes, 2010, p. 48).

Neste cenário, o grupo de estudo sob sua liderança começava a revolucionar as pesquisas sobre a consciência como forma de organização do comportamento do homem, concepção que se baseia no social, na história e na cultura. Estes estudos repercutiram na formação de professores bem como sobre o processo educativo, posto que, para a formação de um homem novo, fazia-se necessária uma nova escola pautada nos ideais socialistas. Esse contexto exigia, pois, a criação de uma ciência psicológica voltada para o modelo social e político vigente. Vigotski estava comprometido com a formação do homem novo, o homem da nova sociedade socialista e com “[...] a teoria que iria revolucionar os fundamentos da Psicologia” (Paes, 2020, p. 37).

Ignorar as bases marxistas das obras de Vigotski e, portanto, o comprometimento “teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas ideias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado” (Tuleski, 2008, p. 36), tendo em vista a riqueza cultural do momento revolucionário vivenciado por ele e a partir do qual constituiu sua personalidade e as bases de uma psicologia científica. A esse respeito, Shuare (1990, p.58) reafirma:

O tempo histórico em que ele viveu e a sua criação revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido)

com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, as ciências, etc.) na URSS (Shuare, 1990, p. 58).

A divergências políticas e ideológicas, no entanto, acirraram-se ainda mais após o ano de 1929, ocasionando censuras e controle sobre o trabalho de grupos de intelectuais bem como um dirigismo na ciência. A ditadura stalinista censurou as pesquisas de inúmeros estudiosos, culminando com a proibição das obras de Vigotski. Por volta do ano de 1936, o país vivia uma forte repressão que afetava principalmente as áreas da cultura, arte, ciência, filosofia e da psicologia. Tuleski (2008, p. 188) esclarece que “este período foi marcado pelo endurecimento do Partido, pela utilização indiscriminada da coerção externa e início dos expurgos, como forma de conter a contrarrevolução pelo governo Stalinista”. Neste contexto, a decepção com o regime por parte daqueles que defenderam e acreditaram num projeto de sociedade mais igualitário e humanizado afastou militantes que participaram ativamente do processo revolucionário.

De acordo com Paes (2020, p. 15):

Esse importante psicólogo morreu em 1934, e suas obras permaneceram sem ser publicadas. Somente em 1958, pesquisadores ingleses e depois norte-americanos tomaram contato com alguns dos seus principais textos e reconheceram a relevância e o ineditismo das suas teses para a psicologia e a pedagogia.

As obras de Vigotski sofreram forte censura na Rússia, e as que foram publicadas no exterior sofreram profundas deturpações e até mutilações. Inúmeras distorções realizadas nas traduções chegaram a adulterar conceitos e associar seu pensamento a paradigmas divergentes da sua teoria. Ou seja, não houve uma interpretação e uma tradução autênticas e fidedignas de sua obra.

No Brasil, suas obras começam a ser conhecidas por volta da década de 1980, após a Redemocratização do País. Os livros foram traduzidos nos Estados Unidos, no entanto existem relatos de pesquisa cujos entrevistados (alguns deles) informaram já terem lido Vigotski na década de 1970, devido ao fascínio representado pela Psicologia Soviética na época e à curiosidade em conhecer seu pensamento (Prestes, 2010).

Uma das primeiras obras de Vigotski, *Pensamento e Linguagem*, foi traduzida do inglês para o português em uma versão resumida, e, conforme sinaliza Prestes

(2010, p. 25-26), “os autores não disfarçam a atitude violenta e prepotente que apresentam seus argumentos para os cortes feitos”. Ou seja: “além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América” (Prestes 2010, p. 25-26).

Além disso, Duarte (2011, p. XIV), em sua tese de livre-docência em Psicologia da Educação, verifica a existência, tanto no Brasil como no Exterior, de um movimento de aproximação do pensamento vigotskiano aos ideais neoliberais e pós-modernos, os quais descaracterizam sua psicologia, “tendo como consequência uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista”.

Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (Duarte, 2011. p. 2).

Vigotski construiu sua teoria sobre a psicologia, a partir do que já existia acerca da psicologia materialista, desenvolvida por importantes estudiosos na época, tais como: P. Blonki (1884-1941), N. Kornilov (1879-1957), M. Bójterev (1857-1927), I. P. Pavlov (1849-1927). E, assim, apropria-se de forma crítica, na tentativa de superação, avançando na fundamentação de conceitos centrais para a psicologia geral que ele propõe, autenticamente embasada no materialismo histórico e dialético (Paes, 2020).

O surgimento da Psicologia Histórico-Cultural se dá em um contexto bem particular, marcado por uma “[...] realidade social e histórica de uma época revolucionária das relações de produção econômicas e culturais da humanidade” (Paes, 2020, p. 39). E sua denominação de Psicologia Histórico-Cultural está relacionada com a interpretação da consciência humana enquanto organização do comportamento fundamentado no social, na história e na cultura. Essa concepção é um divisor de águas para o estudo do grupo liderado por Vigotski, desvelando, assim, uma nova compreensão acerca da origem e da estrutura das funções psíquicas superiores, divergindo drasticamente da psicologia tradicional idealista.

Como é perceptível nos estudos de Duarte (2011), Tuleski (2008) e Prestes (2010), a ausência de uma compreensão do método em Vigotski leva ao entendimento

equivocado de sua obra e do seu pensamento. Desse modo, os conceitos científicos investigados não são contextualizados historicamente, tampouco compreendidos no conjunto de sua obra. Tal apropriação equivocada dos escritos de Vigotski impôs aos pesquisadores brasileiros sua aproximação com os escritos de Piaget, como dois lados da mesma moeda, tanto em relação ao desenvolvimento quanto à aprendizagem.

A compreensão do psiquismo humano, em sua natureza social, histórica e cultural, impõe-nos, todavia, uma ruptura com o modo de pensar lógico-formal, indo ao encontro de uma “nova psicologia científica”, que compreenda a relação homem e natureza numa perspectiva histórica, pautada numa concepção de ser humano em sua complexidade e dinamicidade, dependendo sua constituição das relações sociais estabelecidas ao longo da vida.

A existência de uma crise na psicologia fez Vigotski propor as bases de uma psicologia geral, embasada no marxismo e capaz de romper com a fragmentação tão persistente nas correntes psicológicas tradicionais. Desse modo, esse estudioso preconizou uma psicologia dialética que pudesse abarcar “[...] a natureza, o pensamento, a história: e a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1999, p. 393).

A crise da psicologia científica reflete-se em sua base metodológica de tal modo e com tamanha intensidade, sendo complicado enxergar uma psicologia desenvolvida sob os princípios da psicologia tradicional. A psicologia precisa superar suas crises, a ponto de avançar para além das proposições idealistas e materialistas mecanicistas. Para tanto, faz-se necessário “[...] a compreensão dialética das posições ontológicas e gnosiológicas requeridas ao entendimento do psiquismo [...]” (Martins, 2015, p. 36).

Na visão de Vigotski, a crise da psicologia era especificamente metodológica. Por isso, ele ressaltava a centralidade do método, enquanto possibilidade de constituir a psicologia como ciência. No seu entendimento, o materialismo histórico-dialético poderia contribuir de forma substancial para a psicologia, tendo em vista ser um método de construção, o qual ajudaria a compreender a psique. Com isso, Vigotski (1999, p. 395) pretendia “[...] aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique”. Essa era a questão central dos seus estudos. Por isso, a questão metodológica é crucial para possibilitar a

constituição de uma psicologia marxista, ou seja, “uma psicologia verdadeiramente científica” (Duarte, 2000, p. 80).

Em consonância com o materialismo histórico-dialético preconizado por Marx, Vigotski propõe a utilização do método inverso nas pesquisas na área da psicologia e inicia empregando o método inverso nas suas investigações acerca da psicologia da arte, identificando “[...] que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não ao contrário” (Vigotski, 1991, p. 374).

Nas pesquisas de Marx acerca da sociedade burguesa, o método inverso pode ser identificado em sua exposição na obra *Contribuição à crítica da Economia Política*, quando ele analisa, em seu estudo, e toma como ponto de partida a organização mais desenvolvida, que, no caso, era a sociedade burguesa, para poder compreender outras organizações sociais menos desenvolvidas. A esse respeito, Marx (2011, p. 264) esclarece:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.

Esse tipo de investigação parte da análise da forma mais desenvolvida de determinado fenômeno, para, assim, fazer o caminho inverso na investigação e entender a forma menos desenvolvida, posto que “[...] só poderemos compreender as conjeturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores se já soubermos previamente em que consiste o mais elevado” (Vigotski, 1999, p. 206). Desse modo, o caminho inverso poderia ser mais vantajoso, pois, nesse movimento, compreende-se a gênese e o desenvolvimento, entendendo-se a relação entre esses fenômenos.

Em se tratando dos estudos acerca do desenvolvimento infantil, Vigotski (1999) esclarece que precisamos partir da análise do ser desenvolvido para o ser em desenvolvimento. Desse modo, “[...] poderíamos afirmar que o adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil” (Duarte, 2000, p. 106).

Assim, o desenvolvimento cultural da criança é impulsionado pela interação entre o adulto e a criança. Por essa razão, “só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (Vigotski, 1999, p. 207).

Outro princípio do método dialético incorporado por Vigotski foi o da totalidade, que diverge drasticamente da concepção atomística, a qual analisa os elementos de forma isolada e fragmentada, ou seja, uma análise subjetiva que acredita que a totalidade surge mecanicamente pela soma de suas partes. Esse enfoque puramente descritivo dos elementos que integram o todo complexo obscurece a relação dinâmico-causal, que torna cada elemento integrante de uma totalidade (Martins, 2015). Vigotski (2021b) criticava essa abordagem da psicologia por esta considerar os processos psíquicos superiores como soma ou encadeamentos de processos elementares. Desse modo, opunha-se severamente “à psicologia dos elementos e sua principal característica é a psicologia dos processos em sua totalidade” (Vigotski, 2021b, p. 124-125).

A nova psicologia propõe o método de análise das unidades, ou seja, o estudo dos processos de forma global, ao invés do método de decomposição em elementos amplamente utilizados pela psicologia tradicional. Nessa abordagem metodológica, a análise da unidade é central, tendo em vista que esta “[...] possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (Vigotski, 2018, p. 8). Além disso, “[...] apresenta propriedades e qualidades específicas que não podem ser deduzidas a partir da simples combinação das qualidades de suas partes” (Vigotski, 2021b, p. 157). Mesmo tendo suas propriedades inerentes preservadas, a unidade continua sendo parte do todo.

Por meio do método de análise, Vigotski (2018) identifica a questão central para o entendimento do psiquismo humano, revelando, assim, que é no significado da palavra que se encontra a unidade do pensamento e da linguagem, ou seja, é “na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o ‘signo dos signos’, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (Martins, 2015, p. 67). Como unidade de análise que não se decompõe, o significado da palavra contém propriedades intrínsecas ao pensamento verbalizado, sendo, ao mesmo tempo,

fenômeno do campo do pensamento e da linguagem e, portanto, uma “unidade indecomponível de ambos os processos” (Vigotski, 2018, p. 398).

Ainda sobre a questão metodológica, Vigotski enfatiza, em seus estudos, quanto fundamental é uma análise científica do fenômeno psicológico, de modo a superar a pura descrição que avance para a análise da unidade em sua totalidade, tendo em vista que a essência do fenômeno investigado não se apresenta de forma imediata. Por isso, é preciso ultrapassar os limites da análise das aparências. Para tanto, faz-se necessário um processo de análise da apropriação do concreto pelo pensamento científico, enfim, pela mediação do abstrato.

As manifestações externas do fenômeno normalmente não coincidem com sua essência, até porque, como bem ressaltam Marx e Engels (1996, p. 76), “se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem diretamente, então toda a ciência seria supérflua”. Assim, compartilhando com o pensamento marxista, Vigotski revela sua compreensão dialética do conhecimento:

De fato, a psicologia nos ensina a cada passo que duas ações podem ocorrer de modo semelhante sob o aspecto exterior, mas podem diferir profundamente na gênese, na essência e na natureza. Em tais casos, é necessário um significado especial da análise científica para revelar as diferenças internas que estão subjacentes à aparência externa do processo, sua natureza, sua gênese. Toda a dificuldade da análise científica consiste em que a essência das coisas, isto é, sua relação real e verdadeira, não coincide diretamente com sua manifestação externa; por isso, os processos devem ser analisados e, mediante a análise, deve ser revelada a verdadeira relação que reside na base desses processos, além da sua expressão exterior (Vigotski, 2021b, p. 133).

Vigotski defende uma análise psicológica explicativa de dado elemento, com a finalidade de “[...] explicar e revelar as verdadeiras conexões e relações que compõem determinado fenômeno” (Vigotski, 2021b, p.127), desvelando o que não está aparente, sua essência real. Defende, portanto, que é preciso uma análise estrutural desses elementos concretos, visto que não basta isolá-los, é preciso desvendar suas conexões e relações, a fim de descobrir seus nexos dinâmico-causais, “[...] determinar a estrutura da composição e o tipo de atividade que se origina da combinação dinâmica desses elementos” (Vigotski, 2021b, p. 126). Enfim, é preciso investigar/desnudar as relações que subjazem nesse processo, revelando o que não

está aparente externamente. Por isso que, na visão de Vigotski, a descrição do fenômeno em seu aspecto singular não é suficiente para sua compreensão.

Ao dar ênfase à análise do processo ao invés da análise dos fatos isoladamente, Vigotski demonstra sintonia com a perspectiva historicizadora dos processos psíquicos, que busca revelar o desenvolvimento histórico dos fenômenos, com o intuito de compreender as relações que os constituem em sua existência real, desvelando sua origem. Com efeito, se analisarmos o fenômeno em si mesmo, deslocado de seu contexto e de suas interconexões, iremos revelar apenas as singularidades que são comuns entre eles e, desde esta perspectiva, chegar a uma generalização abstrata irreal. Vigotski (2021b, p. 83) ressalta que

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em movimento. Esse é precisamente o requerimento básico do método dialético. Abranger nas pesquisas o processo de desenvolvimento de alguma coisa em todas as suas fases e mudanças – desde o momento de seu aparecimento até sua morte – significa revelar sua natureza, conhecer sua essência, pois somente em movimento o corpo pode exibir o que ele de fato é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é suplementar nem auxiliar do estudo teórico, e sim sua base.

O movimento dialético entre o lógico e o histórico busca compreender a gênese do objeto em sua fase mais desenvolvida, desvelando as fases anteriores do processo histórico, num movimento de reprodução do concreto pelo pensamento, por meio de mediação das abstrações.

Nessa direção e com base no materialismo histórico-dialético, podemos compreender a constituição do psiquismo humano, sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, que nos apresenta uma concepção que rompe com os determinantes puramente biológicos e naturalizantes defendidos pela psicologia tradicional. Vigotski, Luria e Leontiev superaram essa visão e propuseram uma nova abordagem do desenvolvimento do psiquismo humano enquanto processo histórico-cultural. O estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil pela psicologia tradicional sempre foi realizado à margem do contexto social e cultural do qual a criança faz parte, sendo compreendido à luz das leis naturais universais, numa análise abstrata que desconsiderava os elementos históricos e culturais.

Contra-pondo-se a essa visão, Vigotski (2021a) concebe a relação criança-sociedade como componente determinante para a compreensão do desenvolvimento psíquico infantil, fenômeno determinado culturalmente e historicamente situado. Daí

se conclui, portanto, que “[...] as condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico [...]” (Pasqualini, 2006, p. 70).

De acordo com Vigotski (2021), o social tem primazia sobre o natural biológico, tendo em vista que as determinações biológicas exigem e agem sobre a nossa conduta e sobre o desenvolvimento humano. Há que se considerar, no entanto, que as determinações culturais superam e subordinam as determinações naturais/biológicas. Lograr essa superação, segundo a lógica dialética, não significa, no entanto, eliminar tais determinações, uma vez que “o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança, instituindo uma unidade contraditória entre natureza e cultura” (Pasqualini; Eidt, 2019, p. 60). Em suma, foi nesse contexto que Vigotski defendeu a tese de que o fator determinante do desenvolvimento humano é a sociedade e não a natureza.

Por isso, o desenvolvimento humano não pode ser explicado simplesmente pelas leis naturais, haja vista que é um processo histórico-cultural, ou seja, um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, conforme já ressaltado. Sendo assim, para compreendermos o desenvolvimento do psiquismo infantil, é fundamental entender a relação criança-sociedade, sobretudo como a vida em sociedade se produz, de que modo as relações sociais se processam e qual o lugar do sujeito nessas relações. Nessa perspectiva, o social e o cultural têm papel determinante, conforme ressalta Vigotski (2000, p. 26):

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas da ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais.

Em resumo, a constituição do psiquismo humano é resultado da atividade social que cada indivíduo vivencia em sua realidade objetiva, logo, é por meio da atividade que são mobilizadas as funções psíquicas, sendo um “processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula” (Martins, 2015, p.

29). Desse modo, “[...] o psiquismo se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade” (Martins, 2015, p. 53). É uma unidade material e ideal que é compreendida dialeticamente na relação entre o biológico e o social, haja vista que “[...] ambos os sistemas se desenvolvem em conjunto e se combinam formando um entrelaçamento de dois processos” (Vigotski, 2021b, p. 41). Por isso, as categorias atividade e consciência são centrais para o estudo do psiquismo.

A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva constitui-se, sobretudo, a partir do sistema interfuncional. No caso do ser humano, forma-se uma imagem consciente, diferentemente dos animais superiores que não têm essa capacidade; nesse processo, “[...] o psiquismo humano vai se instituindo historicamente e se firmando como sistema interfuncional [...]”. Esse sistema é, pois, uma “totalidade instituída por uma amálgama de processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, a quem compete representar subjetivamente a realidade objetiva” (Martins, 2016, p. 1573).

Para maior clareza do que se apresentou até aqui, usemos como exemplo a situação de um bebê que, ao nascer, por meio do seu aparelho sensorial perceptual, vai captando os objetos no seu entorno físico e social, formando, conseqüentemente, a imagem da realidade objetiva, cuja finalidade é a orientação do sujeito na realidade concreta, para que ele possa operar e agir nesta mesma realidade. É por meio da atividade humana, portanto, que o sistema interfuncional psíquico é mobilizado, de modo a envolver e relacionar diversas funções psíquicas, tais como: sensação, percepção, memória e até outras mais complexas, como linguagem e pensamento. Estes processos psíquicos vão se desenvolvendo e se complexificando ao longo do desenvolvimento humano, dependentes das condições sociais e culturais em que cada indivíduo esteja imerso. Em outras palavras, e segundo Linhares e Facci (2021, p. 32): “[...] estruturas psíquicas são construções sociais e as investigações precisam compreender que o desenvolvimento do coletivo produz as funções individuais, ou seja, o social cria as funções psíquicas superiores”.

Desse modo, o processo de formação de novas funções e capacidades no ser humano não ocorre naturalmente ou de forma espontânea. Vigotski (2021) buscou elucidar as leis do desenvolvimento, para compreender quais eram os componentes responsáveis pela formação das funções psíquicas não naturais. Neste sentido, o

problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores era questão central da Psicologia Histórico-Cultural. Tratava-se, portanto, de entender como essas funções se formavam e se desenvolviam no indivíduo, visto que não eram inatas, e sim produto da vida social e cultural.

Vigotski não especificou quais seriam as funções psíquicas superiores, porém seu entendimento era de que “são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas” (Martins, 2015, p. 107). As funções psíquicas elementares, por sua vez, são processos cognitivos comuns aos seres humanos e aos animais. Essas funções são consideradas biológicas e estão presentes desde o nascimento, logo são inatas e fundamentais para o funcionamento do indivíduo, desde os estágios iniciais de seu desenvolvimento. Alguns exemplos de funções psíquicas elementares incluem a percepção sensorial, os reflexos involuntários, a memória imediata e a atenção básica.

Na obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski (2021b) empreendeu esforços para apresentar e teorizar sistematicamente alguns conceitos relacionados às funções psíquicas, centrais para a psicologia infantil, mas que ainda permaneciam vagos e obscuros na opinião dele. Vigotski criticava a visão unilateral da psicologia tradicional, ao se dicotomizarem os processos naturais e culturais do psiquismo, visto que se enxergavam apenas os processos e formações naturais, ou seja, um entendimento reducionista que buscava compreender as leis do desenvolvimento na base de relações simples e se acabava incorrendo no equívoco de analisá-lo como um processo natural e biológico (Martins, 2015). Na opinião desse psicólogo, a psicologia tradicional cometeu outro equívoco ao decompor processos complexos em seus elementos constitutivos, perdendo a noção de unidade do psiquismo, além de desconsiderar o viés histórico do desenvolvimento dessas funções.

Neste sentido, Vigotski defendia que o estudo acerca das funções psíquicas superiores precisava ser abordado sob outro enfoque metodológico, um referencial que realmente fornecesse fundamentos para a superação das abordagens que privilegiavam os processos naturais em detrimento do histórico e cultural no desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, acreditava que somente o materialismo histórico-dialético daria conta dessa questão, tendo em vista a possibilidade de desvelar as complexas formas culturais do desenvolvimento humano.

Com base em um enfoque histórico, Vigotski evidencia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como produto da vida social e não biológica, conforme já mencionado anteriormente. Assim, esclarece que o aspecto biológico e o social desenvolvem-se concomitantemente, são duas linhas do desenvolvimento em sua unidade, as quais entrelaçam os processos naturais e culturais no interior das contradições que são geradas (Martins, 2015). Esclarecendo melhor esse desenvolvimento, Martins (2015, p. 78) diz:

[...] urge, então, segundo seu proponente, que se diferenciem as duas linhas do desenvolvimento infantil: a biológica e a cultural. Se na filogênese elas se mostram independentes, na ontogênese aparecem unidas, formando um processo único e complexo. Daí que a análise do desenvolvimento do psiquismo humano só possa se concretizar no estudo das sucessivas etapas do desenvolvimento histórico que, por sua vez, começa exatamente onde termina a evolução biológica das espécies animais.

Assim sendo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é inato ao indivíduo, ou seja, essas funções não estão prontas e acabadas desde o nascimento, elas vão se constituindo por meio do “processo histórico-social de apropriação da cultura, dos instrumentos e signos” (Aita; Tuleski, 2017, p. 108). A natureza histórico-social desse processo e sua correlação com a apropriação dos signos da cultura vão “[...] dando direção ao próprio desenvolvimento biológico da criança, determinando, em última instância, a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais” (Pasqualini, 2016c, p. 71).

As funções psíquicas superiores não se formam por simples agrupamentos ou por justaposição das funções elementares, tampouco estão hierarquizadas, com uma servindo de base para o desenvolvimento da outra. Existe uma relação dialética entre elas, um processo contraditório, no qual os aspectos culturais e naturais estão em constante “luta dos contrários”. Por isso, Vigotski criticou os estudos que dicotomizaram as funções psíquicas em superiores e inferiores.

As funções psíquicas inferiores, elementares, estavam para ele relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais e as superiores com a dos mediados, “culturais”. Esse enfoque explicava, de maneira inovadora, tanto a diferença qualitativa entre as funções psíquicas superiores e as elementares (que dependem do caráter mediado das superiores através de “instrumentos”) como o nexo entre ambas (as funções superiores surgem sobre a base das inferiores) (Leontiev, 1999, p. 444).

Na concepção de Vigotski (2021b), as funções psíquicas superiores operam de forma sistêmica, cada uma executando sua tarefa específica, interconectadas e contribuindo para o desenvolvimento das tarefas das demais funções. A psicologia tradicional embasada no pensamento lógico-formal dicotomizou, no entanto, o estudo dessas funções, de modo que elas eram compreendidas como um encadeamento de processos elementares, analisados de forma fragmentada e isoladas umas das outras. Nessa visão, o psiquismo humano era concebido como a junção dessas várias partes. Assim, o que os pesquisadores fizeram foi tentar “decompor os processos complexos nos processos independentes que os compõem e em seus vínculos associativos. A predominância do ponto de vista atomístico levou, por sua vez, à ênfase dos problemas puramente fenomenológicos” (Vigotski, 2021b, p. 124).

Para compreender as funções psíquicas sob o enfoque sistêmico, faz-se necessária, no entanto, uma mudança metodológica na análise do fenômeno, tendo em vista que sua análise isolada não explica a complexidade psíquica, “[...] suas contradições internas essenciais, suas múltiplas configurações dinâmicas e estruturais na medida da redução do todo às partes e do complexo ao simples” (Martins, 2015, p. 65). A complexidade que se apresenta não pode ser reduzida às suas partes e isolada dos elementos que a constituem, tendo que ser compreendida no conjunto que as integra.

É preciso, pois, compreender os processos globalmente, desvelando as estruturas fundamentais de constituição do fenômeno psíquico, opondo-se veementemente à psicologia dos elementos, que decompõe o todo complexo em partes isoladas, desconsiderando as relações que as constituem. Por isso, Vigotski (2018, p. 9) propôs a “[...] análise que decompõe em unidades a totalidade complexa”, ou seja, desmembra em unidades, mas não perde de vista a totalidade do fenômeno. Assim, ele esclarece que a unidade é “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (Vigotski, 2018, p. 9). Consequentemente, se o(a) pesquisador(a) pretende estudar as unidades complexas, necessita

[...] encontrar as propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise,

tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vigotski, 2018, p. 9).

O método proposto por Vigotski para o estudo das funções psíquicas ampliava a perspectiva para a resolução de problemas das relações e conexões interfuncionais, visto que substituía “[...] a análise estrutural e funcional, incapaz de abarcar a atividade em seu conjunto, pela análise interfuncional ou por sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinante de cada uma das formas de atividade” (Vigotski, 2021b, p. 139).

Partindo desse pressuposto, na base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, existe um sistema dinâmico, que compreende o psiquismo enquanto sistema interfuncional. Desse modo, a relação entre as funções psíquicas superiores não é algo que ocorre de maneira linear e uniforme, é dinâmico, ou seja, ocorre por meio de contínuos arranjos interfuncionais que se articulam e se reconstróem em permanente movimento, e o emprego de signos é o grande elo de articulação dessas funções.

Os signos são unidades culturais de significado que contribuem para que o indivíduo resolva tarefas psicológicas. Neste sentido, a apropriação de signos culturalmente estabelecidos diz respeito ao processo pelo qual o ser humano aprende a compreendê-los e utilizá-los de modo a internalizá-los à medida que interagem com outras pessoas. Um exemplo comum de apropriação de signos é o processo de aquisição da linguagem. Colaborando para um melhor entendimento desse conceito fundamental para a compreensão do psiquismo, Pasqualini (2016c, p. 73-74, grifo da autora) esclarece que:

[O] signo orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo. [...] O signo pode ser um gesto, uma imagem, um som, um objeto, uma forma, uma posição etc. Mas(sic) o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem. A palavra é o signo por excelência. [...] A criação e o emprego de signos constituem, para Vigotski, o traço essencial e distintivo das formas superiores de conduta humana, pois a mediação do signo permite que se rompa a relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal. A relação do homem com o entorno passa a ser **mediada** pelos signos da cultura.

Nessa perspectiva, o emprego de signos tem importância central, tendo em vista seu papel de atividade mediadora, conforme esclarece Vigotski (2021b, p. 121):

“[...] o homem atua sobre o comportamento por meio de signos, isto é, de estímulos, deixando-os atuar de acordo com sua natureza psicológica”. Então, quando o indivíduo mobiliza os signos nas suas ações concretas, produz rearticulações interfuncionais, ou seja, modifica as conexões com outras funções, fazendo surgirem diferentes manifestações do psiquismo. Por isso, Vigotski considerou a mediação dos signos como “divisor de águas” entre as formas inferiores/ simples e superiores/complexas de conduta (Martins, 2015). Além da mediação de signos, outro elemento considerado fundamental nesse processo é a mediação de instrumentos.

Diante do até aqui discutido, fica claro o entendimento de que as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio do processo de transformação mediado pela apropriação dos signos da cultura, os quais, juntamente com os instrumentos, são mediadores na atividade, porém, vale ressaltar que a mediação, na perspectiva histórico-cultural, não está relacionada ao conceito de “meio das coisas”, “relação de ponte”, por exemplo. A mediação, na abordagem vigostskiana, é considerada “interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2015, p. 46).

Conforme Vigotski, é por meio da internalização dos signos da cultura que o indivíduo se torna capaz de dominar seu próprio comportamento – o autodomínio da conduta, por exemplo, se realiza por intermédio do signo. Neste sentido, o processo de internalização de signos tanto regula quanto explica os comportamentos culturalmente formados. Assim, à medida que a criança “aprende e se desenvolve, apropriando-se dos signos e seus significados, o mundo vai ganhando significado para a criança e sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e autodomínio” (Pasqualini, 2016c, p. 74), haja vista que a criança, na fase inicial de seu desenvolvimento, ainda não consegue entender de que modo determinado signo vai contribuir para a realização de alguma tarefa específica, ou seja, a criança não compreende como os signos podem ajudar a memorizar algo, por exemplo.

É, contudo, por meio das relações sociais que a criança vai gradativamente se apropriando dos signos, sobretudo porque “[...] o signo existe para a criança na relação com o outro, ou seja, em processos intersíquicos. O adulto vai revelando e transmitindo para a criança os significados dos signos da cultura, empregando-os para direcionar e orientar a conduta da criança no ambiente” (Pasqualini, 2016c, p. 75).

Assim, o adulto ou outra pessoa mais experiente tem um papel central para ajudar a criança a apropriar-se dos signos da cultura, colaborando para que ela depois possa utilizá-lo para regular sua atividade. Com isso, “se o trabalho permitiu ao homem dominar a natureza, o emprego dos signos permitiu-lhe dominar a si mesmo” (Linhares; Facci, 2021, p. 37).

Nesse contexto, as funções psíquicas elementares vão se transformando dialeticamente em funções psíquicas superiores, por meio do processo de internalização dos signos e instrumentos, ou seja, “[...] com a internalização dos instrumentos e signos sociais, as funções psicológicas elementares são reconstruídas e reequipadas, tornando-se superiores” (Aita; Tuleski, 2017, p. 103). Assim, esse movimento de elevação do natural ao cultural, do externo para o interno reestrutura e amplia a atividade do sujeito, transformando o processo, modificando sua estrutura e sua função. Com base nessa tese, Vigotski formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural e esclarece:

Todas as funções do desenvolvimento cultural da criança aparecem em dois estágios, em dois planos, primeiro o social e depois o psicológico; primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois interna à criança, como uma categoria intrapsicológica. [...] **Todas as funções mentais superiores são a essência das relações sociais internalizadas**, a base para uma estrutura social do indivíduo. Sua composição, sua estrutura genética, o método em ação – em uma palavra, sua natureza completa – são sociais; mesmo transformadas em processos mentais elas permanecem pseudossociais. O homem como indivíduo mantém as funções de socialização (Vigotski, 2021, p. 200-201, grifo nosso).

O processo de internalização dos signos pode ser compreendido como princípio central para o entendimento dos comportamentos complexos culturalmente formados. Ainda a esse respeito, vale ressaltar que o domínio das funções psíquicas superiores só pode ser alcançado na adolescência. Na primeira infância e idade pré-escolar, a criança utiliza-se de suas funções psíquicas elementares para se adaptar ao meio, apesar de utilizar os signos para regular sua atividade, ainda que ela não tenha consciência do emprego desses signos. Sua atenção é, por isso, involuntária, sendo determinada pela estimulação do meio social; assim sendo, ela se dispersa facilmente ao perceber um estímulo mais forte que chame sua atenção. Diante disso, Pasqualini (2016c) destaca a importância do papel do adulto no processo educativo já que este, já tendo o domínio dessa capacidade, pois sua atenção é voluntária, deve

“emprestá-la”, dirigindo a atenção das crianças, por meio de signos, tendo em vista que, com a efetiva “[...] mediação no plano interpsíquico, a criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio o adulto aplicava a ela: a criança começa a utilizar a linguagem para dirigir seu próprio comportamento” (Pasqualini, 2016c, p. 76).

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai internalizando os signos, de modo a utilizar-se das funções psicológicas superiores para realizar tarefas. É importante considerar, no entanto, que são as apropriações adquiridas no plano interpsíquico que lhe permitirão tornar mais rica sua atividade intrapsíquica, o que dependerá das condições sociais, culturais e históricas que a criança vivencie, haja vista que as relações no plano interpsíquico e intrapsíquico são dialéticas, uma retroalimentando a outra.

Em suma, o desenvolvimento das funções psíquicas depende diretamente das condições históricas e culturais do sujeito, considerando que cada ser humano vive em condições objetivas diferentes. As mudanças nas bases naturais do psiquismo só são possíveis em virtude da apropriação cultural, fator determinante nesse processo “[...] que pressupõe a superação, por incorporação, dos determinantes do substrato orgânico que, em última instância, são premissas da própria vida natural” (Martins, 2015, p. 110).

Por fim, destaca-se uma questão essencial para a compreensão das funções psíquicas superiores: o reconhecimento do papel da sociedade na determinação do desenvolvimento psíquico. Então, conforme sua concepção, não “[...] é a natureza, mas a sociedade que deve ser considerada, em primeiro lugar, como um fator determinante do comportamento humano. Essa é a ideia geral sobre o desenvolvimento cultural da criança (Vigotski, 2021b, p. 114).

### **2.3 Consciência e atividade: categorias fundantes da Psicologia Histórico-Cultural**

A atividade e a consciência são categorias fundantes para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo sob o enfoque histórico-cultural bem como para o entendimento da periodização do desenvolvimento infantil.

Partindo do pressuposto de que o ser humano se relaciona com o meio social e cultural por meio da atividade, então, ao falarmos em atividade, referimo-nos à ação do ser humano sob a natureza, de modo que, agindo sob ela, ele se forma e se transforma (Pasqualini, 2021). Desse modo, pode-se observar a estreita relação entre a categoria atividade e trabalho, considerada pelos marxistas como categoria ontológica fundamental do ser social (Lukács, 2004), pelo fato de que seu surgimento está nas bases da constituição do ser humano enquanto ser social. A existência humana está, portanto, vinculada ao trabalho, atividade vital humana. Assim, parafraseando Marx e Engels (2007), o trabalho criou o próprio ser humano e sua consciência.

Segundo Leontiev (2021, p. 35), fundamentado em bases marxistas, a consciência não pode ser definida apenas como um campo contemplativo no qual as imagens são projetadas pelo indivíduo, “[...], mas como movimento interno especial engendrado pelo movimento da atividade humana”, tendo em vista que a consciência está diretamente vinculada à atividade, assim criada pelas condições sociais e relações humanas que delas decorrem. Nessa perspectiva, a “[...] consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas” (Leontiev, 2004, p. 94). Para Leontiev e demais teóricos vinculados à Escola de Vigotski, as leis do desenvolvimento psíquico humano são as leis do desenvolvimento sócio-histórico.

O conceito de atividade foi utilizado inicialmente por Vigotski ao defender a atividade socialmente significativa enquanto princípio explicativo da consciência, afirmando que a constituição da consciência é algo que ocorre de fora para dentro, a partir das relações sociais. Além disso, ambos os conceitos devem ser compreendidos dialeticamente (Asbarh, 2005). Com base nesse pressuposto, pode-se afirmar que a atividade condiciona a formação da consciência, mas, ao mesmo tempo, a

consciência regula a atividade do sujeito. Por isso, não é possível compreendê-las de forma isolada, pois são categorias interconectadas, imbricadas uma na outra.

Nessa perspectiva, a atividade é compreendida como mediação, como elo entre o sujeito e a realidade, portanto uma mediação ativa, tendo em vista o processo como o sujeito apreende o mundo e atua sobre ele. Por isso, é uma categoria central para a compreensão do psiquismo e o processo de formação de novas capacidades. Neste sentido, faz-se necessário compreender “[...] a atividade humana, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento” (Pasqualini, 2020, p. 67-68). Além disso, a atividade “[...] é condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade” (Pasqualini, 2020, p. 68).

A categoria atividade sustenta a relação sujeito-objeto e o meio pelo qual cada indivíduo, ao longo de sua vida, opera no mundo objetivo para atender às suas necessidades, as quais, porém, são dependentes “[...] das condições históricas concretas em que o sujeito está inserido” (Baptista, 2008, p. 105). Necessidade é um elemento da estrutura da atividade e condição interna e fundamental para que a atividade se desenvolva, além do que “[...] orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo” (Leontiev, 2021, p. 108-109). O ser humano sente a necessidade de alguma coisa, de um determinado objeto, e parte em sua busca. Assim, a prática social desafia o sujeito, provocando novas necessidades que são produzidas e transformadas constantemente na atividade concreta do sujeito.

No decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano-genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas, requer compreendê-las em sua construção histórica (Asbahr, 2005, p. 109).

O que distingue uma atividade da outra é o seu objeto, sobretudo porque “[...] é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação [...]. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (Leontiev, 2004, p. 115). Dito de outra forma, a satisfação de uma necessidade só ocorre quando se encontra

o objeto, que, na verdade, é o motivo que o impulsiona a agir, posto que a atividade só existe quando há motivo, mesmo que o sujeito não o reconheça. Não existe, pois, atividade sem motivo. O sujeito, ao realizar determinada atividade, o faz por um motivo, sendo esse motivo engendrado socialmente e se apresentando de diferentes naturezas, conforme Eidt e Duarte (2007, p. 58, sic) ressaltam: “[...] os motivos e interesses humanos não são dados *a priori* desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nas crianças pela sociedade, a partir das condições de vida e educação”.

Outro elemento determinante da estrutura da atividade é a ação, “[...] o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente” (Leontiev, 2021, p. 123), logo a atividade existe pelas ações. Desse modo, para que o sujeito atinja determinado objetivo, ele precisa realizar ações. Por isso, ambos estão correlacionados, ou seja, ações e objetivos. Assim, para que o objetivo seja alcançado, faz-se necessária uma cadeia de ações associadas: “[...] a ação tem seus aspectos operacionais (como, de que modo isso pode ser alcançado), que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado” (Leontiev, 2021, p. 127).

Enquanto as ações estão associadas aos objetivos, as operações referem-se às condições objetivas de execução da ação. Por sua vez, o sujeito pode realizar uma mesma ação de diferentes formas, com várias operações distintas. A operação é a forma como se realiza a ação, portanto, “[...] toda operação é resultado da transformação da ação que decorre de sua inclusão em outra ação e subsequente ‘tecnização’” (Leontiev, 2021, p. 128). Para ilustrar esse movimento da estrutura da atividade, Asbahr (2005) o explica inspirada na situação exemplificada por Leontiev (2021):

[...] um sujeito está com fome (necessidade de comer) e pode satisfazer essa necessidade se buscar comida (objeto). Encontra-se motivado para a atividade de buscar comida quando sente a necessidade de comer e quando idealiza um objeto que possa satisfazê-lo. Propõe-se, então, objetivos: o que poderá fazer (ações) para satisfazer sua necessidade? As ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente (Asbahr, 2005, p. 110).

Nesse processo, os componentes da estrutura da atividade assumem funções diferenciadas de acordo com as transformações que vão ocorrendo. Dessa forma, ações que são apropriadas pelo sujeito tornam-se operações (automatizadas), e as

operações, quando se complexificam, convertem-se em ações. Segundo Pasqualini (2016c, p. 95), isso “[...] acontece quando aquilo que a criança muitas vezes fazia no plano operacional, sem mesmo prestar muita atenção, passa a ser, a partir das mediações dos adultos, objeto de sua atenção consciente, tornando-se mais rico e complexo”.

Enfim, o que preconiza a mudança na estrutura da atividade é a capacidade de o sujeito executar ações cada mais complexas. Essa transformação ocorre tanto no aspecto interno como externo da atividade e indica novas maneiras de o sujeito se relacionar com o meio, com os objetos, tornando possível o aparecimento de um novo tipo de estrutura da atividade, que é chamado de neoformações (Pasqualini; Rosa, 2021).

As neoformações ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas (Tuleski; Eidt, 2020, p. 53-54).

É por meio da atividade que novas formações surgem no psiquismo, expressas pelas mudanças qualitativas evidenciadas nesse processo. Essas formações psíquicas não existiam antes, ou seja, elas aparecem pela primeira vez em determinado período. Essas neoformações, no entanto, não são resultado da maturação do organismo – são conquistas sociais, histórico-culturais do ser humano. Como a atividade social demanda determinadas capacidades para executar certas ações e operações que o indivíduo ainda não domina, ao agir, as novas capacidades se constituem-se, e as neoformações que resultam desse processo transformam a relação da criança com o mundo. Esses novos processos psíquicos são produtos culturais, visto que são engendrados pela atividade social, portanto não existiriam, se não fosse esse sistema de relações sociais que os constituiu. Então, para Leontiev (2004, p. 310):

[o] que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade,

tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua.

O excerto acima evidencia a natureza histórico-cultural do pensamento de Leontiev a respeito da compreensão do desenvolvimento psíquico e da categoria atividade. De acordo com os estudos de Pasqualini (2021), para compreender o processo de desenvolvimento psíquico, é preciso analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida, sobretudo porque é a vida concreta da criança que explica o seu desenvolvimento.

Considerando o conceito geral de atividade, podemos introduzir o conceito formulado por Leontiev (2017, p. 65), o qual define a atividade principal como aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento”. A atividade principal é, portanto, responsável pela formação dos processos psíquicos principais de um determinado período do desenvolvimento. Além disso, alguns atributos que caracterizam a atividade principal ou dominante de cada período devem ser considerados nesse processo, conforme esclarece Leontiev.

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (Leontiev, 2017, p. 64).

Além de promover novos processos psíquicos, a atividade principal gera novos tipos de atividades, evidenciando transformações psicológicas que irão caracterizar determinado período. Assim, a transição para um novo período de desenvolvimento da criança ocorre com a mudança de uma atividade a outra. Nesse movimento, pode-se perceber que determinadas atividades têm papel central, logo vão depender do período de vida da criança, isto é, em cada período do desenvolvimento, uma dada atividade assume primazia como força motriz do desenvolvimento psíquico e da personalidade (Pasqualini, 2021).

Diante disso, é preciso considerar que algumas atividades têm papel fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança em determinado período de

sua vida. A brincadeira de papéis sociais, por exemplo, tem papel decisivo na própria condução de processo de desenvolvimento da criança pré-escolar, todavia essa mesma atividade não tem igual importância para uma criança em idade mais avançada.

Neste sentido, novos motivos vão promovendo o surgimento de novas atividades, favorecendo a formação de novas capacidades e funções psíquicas. Com efeito, o acúmulo de experiências no interior de cada atividade produz um salto qualitativo do psiquismo infantil, ou seja, uma transformação qualitativa na relação da criança com o mundo, fruto da “[...] unidade entre processos evolutivos e revolucionários” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 104). Ainda a esse respeito, Leontiev (2017, p. 65) explica o processo de transição de um tipo principal de atividade bem como as mudanças de um estágio de desenvolvimento a outro.

[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo. Surge uma **contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades**, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica (Leontiev, 2017, p. 65, grifo nosso).

As contradições manifestam-se no desenvolvimento da criança, desde seu nascimento, num processo que não ocorre de forma linear, gradual ou simplesmente evolutivo; pelo contrário, são constituídos por períodos de crises, quando as mudanças na personalidade são abruptas e se processam num espaço de tempo menor. Os períodos estáveis, entretanto, “[...] são caracterizados pelas mudanças **microscópicas** da personalidade da criança, que se acumulam e se manifestam de forma repentina, posteriormente, na formação em uma nova idade” (Lazaretti, 2011, p. 140, grifo da autora).

As crises de transição entre um período do desenvolvimento e outro são críticas e “[...] representam os processos de superação de contradições particulares cujos conteúdos culturais indicam a produção de desafios mais complexos à pessoa e reorganizam sua relação com o mundo em novas bases”. Em suma, as crises no processo de desenvolvimento têm seu aspecto construtivo, visto que elas “[...] produzem o novo para o indivíduo na sua relação com o mundo, nos quais(sic) as

contradições características de uma idade foram superadas e se afirmam novas contradições com conteúdos e desafios originais à pessoa que se desenvolve” (Eidt; Abrantes, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento pode ser compreendido como um processo de transformação qualitativa na forma como o indivíduo se relaciona com a realidade, “[...] um processo dialeticamente contraditório, que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (Elkonin, 2017, p. 153), isto é, rupturas e saltos qualitativos, numa combinação entre processos evolutivos e revolucionários. Desse modo, a transição entre um período a outro são momentos críticos. De acordo com Vigotski (2006), esses momentos podem ser descritos como: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise dos treze anos e a crise dos dezessete anos.

Assim, de acordo com a situação social de desenvolvimento que a criança vivencia, dependendo da sua relação com o mundo, novos interesses, sentimentos e pensamentos vão surgindo, diferenciando uma idade da outra. Por sua vez, as novas apropriações adquiridas por meio de processos educativos não ocorrem livremente. Segundo Elkonin (1978), existe uma ordem nas apropriações socialmente acumuladas, sendo que esta ordem se revela com base em uma determinada tendência na sequência do desenvolvimento do psiquismo. Por essa razão, é possível definir uma **periodização do desenvolvimento humano**. É importante considerar, todavia, que as condições histórico-sociais concretas, na qual estão imersos os indivíduos, são determinantes nesse processo.

Neste sentido, é preciso pensar o processo de desenvolvimento humano numa perspectiva histórica e dialética, haja vista a impossibilidade de se estabelecerem fases ou estágios naturais e universais, as quais poderiam congrega todas as crianças, independentemente do seu contexto social e cultural, sobretudo porque “os períodos do desenvolvimento infantil são condicionados pela forma de organização social e (re)produção da existência a cada momento histórico” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 101). Além disso, “a própria maturação biológica do organismo – e em particular do sistema nervoso – é condicionada pela experiência sociocultural do indivíduo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 101).

A seguir, discorreremos sobre a periodização do desenvolvimento do psiquismo fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Neste texto

apresentaremos brevemente a periodização da infância, tendo em vista o nosso objeto de estudo sobre a Educação Infantil. Desse modo, a análise do desenvolvimento psíquico centrado na atividade e o papel ativo que o sujeito desempenha, influenciado por circunstâncias históricas e sociais, é o foco do nosso estudo. Certas atividades contribuem mais para o avanço do psiquismo na interpretação do real, dominando sobre outras atividades subordinadas ou secundárias.

Com base na proposição de que, em determinados períodos do desenvolvimento psíquico, certas atividades desempenham um papel principal na orientação e promoção de transformações qualitativas, causando verdadeiras revoluções no modo de ser da pessoa, o desafio consiste em refletir acerca dos diferentes momentos da formação do indivíduo, por meio das relações entre atividade principal da criança e a constituição do psiquismo.

### *2.3.1 Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-cultural*

O psicólogo soviético Daniil B. Elkonin, baseado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, elabora a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico das crianças e “[...] consegue captar a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 107), avançando, teoricamente, “[...] na medida em que define os períodos do desenvolvimento psíquico e as leis do trânsito de um período ao outro e, desvenda, ao mesmo tempo, as forças motrizes do desenvolvimento psíquico” (Lazaretti, 2011, p. 132).

Elkonin (1987, p. 169) identifica a configuração dos períodos do desenvolvimento infantil e, a partir dele, obtém um “[...] esquema geral de periodização da infância em épocas, períodos e fases”. Essas épocas, no entanto, não foram constituídas aleatoriamente e de forma estanque, mas sim num movimento dialético. Conforme os estudos de Lazaretti (2011, p. 145):

[...] a primeira infância abarca: crise pós-natal; primeiro ano (dois meses a um ano); crise de um ano; um ano a três anos; e crise dos três anos. b) a infância compreende: idade dos três aos sete anos, ou seja, idade pré-escolar; crise dos sete anos; c) a adolescência que abrange: da idade escolar primária até a juventude.

Para ilustrar esse esquema, Abrantes (2012) constrói uma síntese de um modelo teórico sobre a periodização do desenvolvimento do psiquismo fundamentado na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e nos conceitos desenvolvidos por Elkonin (2017). O diagrama abaixo (Figura 1) mostra os conceitos mencionados anteriormente, destacando as crises na transição de um período para outro, ressaltando a importância de analisar com cuidado essa transição para evitar a naturalização equivocada do desenvolvimento ou a interpretação como se fosse um algo linear e estanque.

**Figura 1** – Síntese gráfica da teoria da periodização histórico-dialética do desenvolvimento



**Fonte:** Elaborado pelo professor Angelo Antonio Abrantes. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru (2012).

Cada período é marcado, portanto, por uma determinada atividade principal, a qual guia os processos psíquicos e as mudanças da personalidade da criança. Vale ressaltar, porém, que esse processo é “[...] governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança” (Leontiev, 2017, p. 65).

Após o nascimento, o bebê vive um momento crítico de sua vida, em virtude da separação física da mãe – o período pós-natal –, embora continuem unidos biologicamente, visto que sua condição de dependência do adulto para que possa satisfazer suas necessidades ainda é vital para sua sobrevivência. Segundo Vigotski

(2006), o desenvolvimento do bebê baseia-se numa contradição entre a máxima sociabilidade e a mínima possibilidade de comunicação – com isso, se delinea a atividade principal desse período: **a comunicação emocional direta**.

No primeiro mês de vida, o bebê não consegue estabelecer uma comunicação com o adulto, suas ações e reações expressam apenas seu desconforto em relação a algo que o afeta, o que se manifesta em forma de choro, gritos, gestos e movimentos involuntários. Esse momento de sua vida é marcado por um período denominado de **passividade** – o bebê não é capaz de separar sua existência do mundo externo bem como não consegue ainda diferenciar pessoas e coisas.

Com as mudanças na dimensão fisiológica, quando se verifica uma estabilização do ciclo de sono e vigília do bebê, o período de passividade transforma-se gradativamente em **interesse receptivo**, e o mundo exterior revela-se objeto do seu interesse, “[...] expresso pelas novas manifestações da atividade receptora em estado de vigília, pela manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral e à presença de outra pessoa” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 98). Assim visto, fica evidente um período de intenso desenvolvimento das sensações, e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora, constituindo as bases do psiquismo humano.

O período de **interesse ativo** é marcado por mudanças qualitativas na relação do bebê com o mundo exterior, pois novas formas de comportamento vão se revelando e surgem expressões de alegria, gritos, desejos, intenções experimentais e reações sociais com o contato com outras crianças, sendo um período potencializador para o desenvolvimento do **complexo de animação**, que surge por volta do terceiro mês de vida – a necessidade de comunicação da criança com o adulto se intensifica nessa fase.

De acordo com estudos de Elkonin (2017, p. 162), o complexo de animação “[...] constitui uma ação complexa, cujo objetivo vem a ser a comunicação com os adultos, realizada por meios especiais”, os quais cumprem a função de comunicação entre o bebê e os adultos do seu convívio social. Esse complexo se apresenta como manifestações emocionais positivas, expressão de situações prazerosas vivenciadas pela criança.

Ao longo dos meses, o bebê passa a utilizar formas não verbais de comunicação, como posturas corporais, expressões faciais, contato visual e sonoro, entre outras manifestações, fase que pode ser caracterizada de pré-lingüística,

conforme Martins (2009, p. 106). Nesse período, “[...] destacam-se três momentos: dos ruídos, dos murmúrios e balbucios e das pseudopalavras”, as quais, por sua vez, marcam todo o primeiro ano de vida.

Segundo Elkonin (2017), a necessidade primária da criança é de comunicação com os adultos, o que pode ser evidenciado com o desenvolvimento da atividade de comunicação emocional direta. O adulto atrai o bebê à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se; todavia essa necessidade não surge simplesmente pela maturação biológica do organismo ou de forma espontânea, ela é construída no bebê, a partir das interações estabelecidas pelos adultos a sua volta. Desse modo, Vigotski (2006, p.285) reforça que

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa.

Fica evidente que a relação social com o adulto é determinante para o desenvolvimento da criança, e a comunicação não verbal que ocorre entre ambos é emocional, de modo que, “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas” (Vigotski, 2006, p. 304). Nessa fase, o desenvolvimento do psiquismo é mediado pelas emoções, e a consciência do bebê no primeiro ano de vida é essencialmente perceptiva e emocional, ou seja, a ação e a percepção constituem uma unidade interligada pela emoção, a ação é a continuidade da percepção e vice-versa.

A constituição dos sistemas sensoriais na criança está intimamente ligada com sua relação com os adultos. Cabe observar que, por meio das ações e de como o adulto organiza a vida do bebê, seu campo perceptual vai se desenvolvendo. O adulto é, portanto, o mediador entre o bebê e os objetos sociais, e seu papel é decisivo nessa relação, que afeta direta e emocionalmente a criança. Sobre essa afirmativa, Elkonin (2019, p.208) explica:

O desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e

transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação.

Nessa fase, a percepção do bebê está muito ligada ao seu campo de visão e sua captação é ainda difusa. A mediação do adulto, de modo a organizar situações para que o bebê possa relacionar-se com o meio, possibilitará o “desenvolvimento dos sistemas sensoriais que se colocam como premissa para a formação das ações com objetos”. Desse modo, quanto mais o adulto ampliar suas ações dirigidas à criança e potencializar essa atividade conjunta, mais possível será perceber que, “no bebê tais reações promovem gradualmente uma complexificação no desenvolvimento da coordenação viso-motora (olho-mão), importante elemento na formação do ato de apreensão e de sujeição de objetos” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 103).

Nessa direção, o bebê avança em seu desenvolvimento em virtude da atividade de comunicação com o adulto, sobretudo porque o adulto tem papel central nessa relação, ou seja, de tornar possível a criança experimentar seus primeiros contatos com o mundo humano. Sendo assim, imersos nessa atividade, os processos psíquicos do bebê vão se complexificando, a atividade objetal manipulatória vai sendo gestada no interior da atividade de comunicação emocional direta.

Ao final do primeiro ano de vida da criança, são perceptíveis grandes avanços na dimensão sensório-motora, com uma reorganização de sua percepção, além do que o surgimento de uma linguagem mais autônoma desponta. A transição da linguagem pré-verbal para a verbal marca essa fase, mudando consideravelmente a qualidade da comunicação com o adulto. Assim, a criança engaja-se numa nova atividade principal, isto é, **objetal manipulatória**, e adentra a primeira infância.

O surgimento de uma nova atividade principal não é algo que ocorre de forma linear, como já mencionamos. O desenvolvimento e as mudanças na atividade acontecem como se fosse um espiral ascendente; em outras palavras, “cada nova atividade é gestada no período anterior e incorpora por superação a atividade que deixa de ser guia do desenvolvimento, mas não deixa de existir” (Magalhães, 2016, p. 50).

A comunicação emocional direta com o adulto é fundamental para o desenvolvimento das demais atividades, visto que ela contribui para a formação da

linguagem verbal; portanto “o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula às novas formações e apresenta-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo” (Magalhães, 2016, p. 50).

A relação da criança consigo mesma e com o mundo vai se modificando a cada período de seu desenvolvimento, ou seja, antes do primeiro ano de vida, o centro da atenção da criança era o adulto; com seu desenvolvimento, essa centralidade se desloca do adulto para os objetos, pois já tem alguma autonomia para alcançar e explorar por si própria os objetos a sua volta. Na atividade objetual manipulatória, a relação criança-objeto social (mundo das coisas) ganha centralidade, e todo o complexo processo de desenvolvimento do psiquismo que se produz na primeira infância é guiado por essa atividade (Pasqualini; Eidt, 2016).

Esta atividade se distingue das demais por ter o caráter de orientadora do desenvolvimento global da criança e, se devidamente orientada pelo adulto, promove/permite/proporciona a realização de operações psicomotoras que estão na iminência de se formarem, subsidiando sua constituição à medida que cria a necessidade de que se expressem objetivamente no comportamento infantil.

Nesta fase, a criança tem uma dependência direta do campo visual, por isso, segundo Vigotski (2006), a formação de sua consciência está diretamente vinculada ao desenvolvimento da percepção, isto é, seu pensamento manifesta-se de forma visual direta, visto que a criança não é capaz de estabelecer relações entre os objetos caso estes não estejam presentes no seu campo perceptivo. Assim, “as ações com o objeto encontram-se na dependência da relação direta e presencial com ele, ou seja, a criança percebe o objeto, e de imediato intenta tocá-lo, perceber e agir são considerados um ato contínuo” (Magalhães, 2016, p. 53).

Segundo Vigotski (2006), percepção e afeto formam uma unidade indissolúvel; ainda não estão diferenciados, sobretudo porque a percepção da criança está ligada à ação motora, ou seja, ao perceber o objeto do seu interesse, ela age, numa reação condicionada de atração ou aversão que os objetos presentes no seu campo perceptivo lhe incitam.

A função psíquica predominante nesse período de vida é a percepção. Assim, “como toda a consciência atua sobre a base da percepção, esta se desenvolve antes que as demais funções” (Vigotski, 2006, p. 345). As funções psíquicas atenção, memória e pensamento agem na consciência subordinados à percepção. A cada novo

período de desenvolvimento, uma dada função psíquica se sobressai em virtude das condições privilegiadas para sua formação – em outras palavras, existe a predominância de uma função em determinado momento da vida. Além disso, as funções psíquicas mais requisitadas, que servem de fundamento para as demais, desenvolvem-se antes (Vigotski, 2006). Não é, pois, surpreendente que a percepção se desenvolva primeiro e seja central na fase de atividade objetual manipulatória da criança.

É por meio da atividade objetual manipulatória que a criança se apropria dos objetos da cultura, compreendendo sua função social e seu significado. Relembramos, todavia, que o papel do adulto é decisivo para que isso ocorra, como nos esclarece Elkonin (1987): em um primeiro momento desse processo de apropriação, a criança faz uso indiscriminado do objeto, de modo a realizar qualquer tipo de ação com ele, de forma livre; numa segunda etapa, a criança começa a apropriar-se da função social própria do objeto, desse modo reproduz ações e operações que aprendeu com o adulto, quer tenha sido por meio da imitação ou do próprio ensino. À medida que a criança conquista o domínio das ações com os objetos para aquele fim específico, ela se liberta dessas condições particulares e passa a fazer uso livre do objeto, generalizando as ações. Nesse contexto, Elkonin (1978a, p. 499) reforça que a criança ao

[...] manejar as coisas não somente adquire novos conhecimentos, mas também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado disso se eleva em seu desenvolvimento a um nível mais alto e recebe a possibilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade.

Nesse cenário, a linguagem é um dos processos psíquicos que reorganizam e requalificam a percepção da criança, uma vez que a “formação da linguagem se coloca como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua relação com o adulto” (Cheroglu, 2014, p. 111), além de “abrir caminhos para a compreensão do significado social dos objetos e fenômenos que compõem a realidade” (Cheroglu, 2014, p. 116). A linguagem tem papel central para que a criança possa agir com os objetos na sua ausência – é como se o mundo perceptível fosse duplicado e a criança começasse a superar os limites da experiência sensorial.

Assim, a criança sente necessidade de estabelecer uma comunicação com o adulto, para que este possa colaborar na sua ação com os objetos. Por conseguinte, quanto maior o domínio sobre essas ações das quais a criança for se apropriando, mais intensificado será o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, das demais funções psíquicas e da personalidade da criança.

Nesse contexto, podemos ressaltar a função primária da linguagem – a função indicadora. Essa função se realiza nas primeiras palavras que o adulto dirige à criança, para indicar, nomear algo, tornando-se, portanto, fundamental para a formação da atenção, uma das funções psíquicas constitutivas da percepção nessa fase da vida. Assim, à medida que a atenção vai se desenvolvendo, também incide sobre a percepção e demais funções psíquicas imbricadas nesse processo do qual o adulto é elemento primordial, pois é responsável por apresentar as funções sociais dos objetos e destacar aspectos que poderiam não ser percebidos pela criança, já que a percepção desta ainda está muito vinculada ao emocional. No momento em que o adulto, por meio da linguagem, nomeia determinado objeto, ele ensina de forma intencional, com isso orienta a atenção da criança, que passará a dominar a sua própria atenção. Magalhães (2016, p.57-58) reforça a importância dessa mediação, pois possibilita à criança criar “condições e capacidades para ela mesma denominar os objetos por meio de palavras, indicando para o adulto o seu interesse e agindo sobre o comportamento dele”.

Fica evidente que, ao nomear os objetos, a criança já consegue percebê-lo em sua singularidade no interior de uma situação. Vale ressaltar, todavia, que, no início da aquisição da linguagem, a palavra expressa pela criança pode não representar o significado real, ou seja, pode estar relacionada à face fonética da palavra, verbal, conforme estudos de Martins (2015). A função representativa das palavras, porém, vai evoluindo com a linguagem, e, gradativamente, a criança começa a utilizar a palavra para substituir o objeto percebido em sua ausência.

É evidente que, para tal evolução, a criança precisa estar imersa em um contexto de falantes, visto que as atividades comunicativas são imprescindíveis, principalmente nos primeiros anos de vida, período em que a linguagem está em desenvolvimento fecundo e agindo na reorganização do psiquismo. Em outras palavras, as interações sociais que a criança vai estabelecendo com outros adultos e crianças promovem uma reestruturação de sua percepção a respeito do mundo que a

cerca, de modo a constituir a percepção semântica da realidade. A esse respeito Vigotski (2006, p. 350) ressalta que:

As novas relações da criança com o meio, na primeira infância, podem compreender-se no estudo do desenvolvimento da linguagem infantil, já que o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação, como meio de compreensão da linguagem dos que lhe rodeiam, representa a linha central de desenvolvimento da criança dessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante.

O desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento representam o salto qualitativo decisivo para a criança, nesse período. Assim, o avanço na percepção sensório-motora impulsiona a formação da percepção semântica, a qual Vigotski (2006, p. 359) define como “[...] uma percepção generalizada, quer dizer, forma parte de uma estrutura mais complexa, subordinada a todas as regras fundamentais da estrutura”. Por meio da percepção semântica, é possível a criança compreender o significado social dos objetos e fenômenos de uma dada realidade, o que, porém, não ocorre pela “simples soma da percepção com a atividade do pensamento, a atividade de generalização”, como alerta Vigotski (2006, p.364); trata-se de um processo que vai exigir uma ação correlacionada entre os órgãos dos sentidos e as demais funções psíquicas em desenvolvimento.

Neste sentido, a atribuição de significado aos objetos e fenômenos da realidade pela criança só é possível por causa da internalização da linguagem, fenômeno que favorece o desenvolvimento de uma interação social mais rica, possibilitando a compreensão de que objetos têm nomes e funções sociais, as quais, por sua vez, alteram a percepção semântica, transformando a estrutura a partir da qual o objeto é percebido. Assim, na “percepção semântica vejo no objeto algo além do que há no ato visual direto; a própria percepção do objeto já é, em certa medida, uma abstração que possui também rudimentos de generalização” (Vigotski, 2006, p. 360).

O entrecruzamento do pensamento e da linguagem da criança nesse período, que ainda está sob o domínio da percepção, demonstra característica de um pensamento sincrético, tendo em vista que, nessa forma de pensar, a criança realiza associações por meio de impressões subjetivas, reúne objetos e lhes atribui significados de maneira desordenada, isto é, sem qualquer ordenação lógica. Assim sendo, “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de

objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança(sic) estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (Vigotski, 2018, p. 175).

Apesar dos avanços em relação à compreensão dos significados sociais dos objetos, a criança que se encontra nessa fase ainda não consegue transpor e relacionar os significados de um objeto a outro. Essa capacidade será desenvolvida na próxima fase, denominada **jogo protagonizado** ou **brincadeiras de papéis sociais**. Segundo Elkonin (2019), é na atividade objetual manipulatória que se engendra a atividade principal jogo protagonizado, cuja origem tem uma “relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância” (Elkonin, 2019, p. 276).

Essa transição da primeira infância para a infância marca um novo período no desenvolvimento infantil, no qual surgem transformações bruscas na personalidade e na conduta da criança, revelando um período crítico, denominado por Vigotski (2006) de crise dos três anos. Nessa fase, algumas características podem ser observadas, conforme esclarece Pasqualini e Eidt (2016, p. 127): “[...] a oposição ao que lhe propõem os adultos, a insistência em ser atendida em suas exigências, certa insubordinação generalizada; o protesto às normas educativas e ao regime de vida imposto a ela e o desejo de fazer tudo por si mesma”. Por conseguinte, essa fase marca um salto qualitativo em relação ao desenvolvimento da consciência na criança; as mudanças na sua relação consigo mesma e com o mundo vão sendo requalificadas. Com isso, surge a necessidade de realizar as atividades por si mesma, pois a criança aspira ser independente, conforme ressalta Vigotski (2006, p. 373). Em suma, a crise dos três anos é a crise das relações sociais da criança e “sinaliza uma etapa nova da emancipação”.

Na atividade conjunta com o adulto, a criança vai, gradativamente, apropriando-se da função social do objeto e, posteriormente, reproduz por si mesma o que aprendeu com o adulto; conseqüentemente, seu repertório de ações com os objetos se intensifica, novas formas de uso diferenciadas de alguns objetos surgem, sendo que, em alguns momentos, a substituição de um objeto por outro manifesta-se nas ações das crianças, o que denota indícios da transição da atividade objetual manipulatória para a atividade brincadeiras de papéis sociais. A esse respeito Cheroglu (2014, p. 121) orienta que

[...] independentemente do objeto que irá substituir outro, as ações de substituição ocorrem, no início, tão somente com objetos cuja função e significado foram apresentados à criança pelo adulto, durante as ações de manipulação de objetos. Essa transposição do significado de um objeto a outro e o desenvolvimento da capacidade de generalizar as ações, mesmo em suas formas iniciais e primárias, sustentam uma mudança nas relações sociais da criança.

Neste sentido, apropriar-se e operar com os objetos não é o bastante para a criança, ela necessita reproduzir as ações dos adultos por meio de sua atividade. A partir daí, surge uma contradição entre a impossibilidade de a criança realizar determinadas atividades específicas dos adultos e a necessidade de agir no mundo, integrar-se nas ações humanas. Segundo Lazaretti (2020, p.131), “o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais – fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade principal desse período”.

Por meio da atividade jogo protagonizado, a criança se insere no universo adulto, à medida que reproduz as relações humanas e suas atividades de trabalho de maneira lúdica. Nesse contexto, a criança vai construindo significados sobre o mundo, compreendendo-o e, conseqüentemente, apropriando-se das funções sociais e regras que regem as relações dos adultos. A respeito do conteúdo dessa atividade principal, Elkonin (2019, p. 34, grifo do autor) explica que:

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas **as relações que as pessoas estabelecem** mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo.

Com o avanço das ações da criança com os objetos, vão surgindo situações nas quais ela passa a substituir um determinado objeto por outro. Para Elkonin (2019), nessa fase despontam dois tipos de transferências: o primeiro tipo está relacionado à ação com o objeto num contexto diferente daquele do qual a criança se apropriou, ou seja, a criança aprende a utilizar o pente para pentear seus cabelos e depois passa a utilizá-lo para pentear o cabelo da boneca, do bichinho de pelúcia etc. No segundo tipo de transferência, a criança substitui o objeto, e o pente passa a ser substituído

por uma régua de madeira, por exemplo, para pentear o seu próprio cabelo ou o da boneca. A esse respeito, Elkonin (2019, p. 224) comenta que “num tipo de transferência generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação. Um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado”.

Nesse contexto, à medida que a criança se apropria de novas funções dos objetos, de seu significado e uso social, ela passa a estabelecer novas relações e substitui um objeto por outro de forma mais consciente; assim, surgem os primeiros indícios de atividade lúdica, que “nada mais é do que a objetivação de suas apropriações, ou seja, trata-se da forma como a criança compreende a realidade” (Magalhães, 2016, p. 62). Para que as ações lúdicas se evidenciem, é preciso que a criança seja capaz de assumir um papel durante o jogo protagonizado, de modo a exteriorizar as ações executadas por outra pessoa. Desse modo, na situação imaginária, o papel tem função de determinar o conjunto de ações no papel que desempenha no jogo. Com efeito, a criança assume uma função generalizada do adulto, que, normalmente, é uma função profissional. Assim, ao assumir o papel de uma professora, por exemplo, “ela organiza sua conduta de acordo com as regras de ação latentes dessa função social” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 133). A criança vai internalizando as regras de ação contidas no papel a ser desempenhado, de modo que, “ao subordinar-se – voluntariamente – às normas de conduta e relação social implícitas ao papel assumido e às próprias regras do jogo, a criança avança na direção do desenvolvimento do autodomínio da conduta” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 133).

Em suma, é por meio da atividade principal que novas formas de atividade se desenvolvem na criança. No período pré-escolar, o jogo protagonizado assume papel central, conforme já abordamos, logo a mudança no tipo de atividade marca a transição a um novo período do desenvolvimento, e a atividade de estudo manifesta-se no momento de transição à idade escolar, enquanto atividade dominante desse período, e irá conduzir os avanços do psiquismo.

No próximo capítulo contextualizamos a origem da Pedagogia Histórico-Crítica, analisando suas raízes epistemológicas e fundamentos pedagógicos, com ênfase na educação escolar. Evidenciando a importância desses elementos para o método histórico-crítico e discorreremos a respeito da Educação Infantil baseada em uma teoria pedagógica contra hegemônica, que concebe o ensino como potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

### **3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA TEORIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado [...]. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (Saviani, 2013b, p.14).

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização histórica do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de analisar as raízes epistemológicas e teóricas dessa abordagem na história das ideias pedagógicas no Brasil, a fim de compreender seus fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. A Pedagogia Histórico-Crítica confronta as pedagogias hegemônicas e busca questionar a estrutura da sociedade de classes, defendendo os interesses da classe trabalhadora, visando à socialização do conhecimento como um meio de emancipação.

Além disso, abordam-se os fundamentos pedagógicos desta teoria, destacando-se a natureza, especificidade e objetivo da educação escolar. Esses elementos são de suma importância para o método pedagógico histórico-crítico. De fato, são discutidas as bases teóricas e metodológicas para a análise dos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, propõe-se uma sistematização teórica para a compreensão da prática pedagógica e formulações que visam à reorganização do trabalho educativo baseado na tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013).

Ainda neste capítulo, avançamos para a discussão acerca da Educação Infantil fundamentada numa teoria pedagógica contra hegemônica, compreendendo a atividade de ensino enquanto potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo infantil e o papel crucial do professor para desvelar a realidade para a criança, intervindo de forma intencional para garantir os processos de apropriação conhecimento científico/teórico desde sua compreensão de fazer parte do mundo.

### 3.1 Pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia histórico-crítica, consolidada no Brasil ao longo de várias décadas, defende a educação como um processo contínuo, desde a mais tenra idade, no qual adultos e as crianças mais velhas ensinam e introduzem a criança no mundo humano por meio da socialização e da apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Esse processo visa à emancipação da classe trabalhadora e à transformação da sociedade. Essa educação é sempre um vir a ser.

É uma corrente teórico-pedagógica, embasada no Materialismo Histórico-Dialético, de fundo marxista, com fundamento na “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2013a, p. 76). A construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão das bases epistemológicas, ontológicas e gnosiológicas do materialismo histórico e dialético, logo uma tarefa complexa do ponto de vista metodológico.

Essa teoria pedagógica contra hegemônica, construída coletivamente por um grupo de estudiosos(as) e professores(as), tendo como precursor Dermeval Saviani, está fundamentada em uma “práxis revolucionária, que se choca frontalmente com as tendências ditas ‘pós-modernas’, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana” (Batista; Lima, 2012, p. 1). Trata-se de uma teoria que visa à articulação teórico-prática, enquanto unidade e contradição, enquanto práxis, além de ser considerada uma corrente crítica que defende “um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (Batista; Lima, 2012, p. 2), por meio de uma formação omnilateral que possibilite à classe trabalhadora a apropriação do saber elaborado.

A Pedagogia histórico-crítica tem suas raízes fincadas entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, em um contexto caracterizado por crises políticas, econômicas e sociais. Na época, o país enfrentava um regime militar, no qual a democracia era ausente, os direitos constitucionais eram suprimidos, os direitos políticos eram cassados e a liberdade de expressão era cerceada, entre outras ações impostas à população. Em contrapartida, no entanto, a resistência ao regime estava

em ascensão e os movimentos sociais organizados lutavam pela redemocratização do país.

No âmbito cultural e educacional, o contexto das décadas de 1970 e 1980 foi extremamente propício para a expressão de teorias pedagógicas contra hegemônica. Essas teorias apresentam uma crítica contundente à hegemonia da sociedade capitalista, desafiando vigorosamente a ordem estabelecida e comprometendo-se ideologicamente com os interesses dos dominados. Em outras palavras, emergem no cenário educacional teorias pedagógicas que reconhecem o caráter condicionante da sociedade sobre a escola, bem como enxergam possibilidades de a escola intervir na realidade social e a importância de se manter a crítica às pedagogias burguesas.

A denominação Pedagogia Histórico-Crítica, se justifica pelo fato de evidenciar o enraizamento histórico e representar melhor o que Saviani pretendia expressar, pois a questão central era dar conta do movimento histórico que se desenvolve “dialeticamente em suas contradições”, compreendendo como a “pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações” (Saviani, 2013a, p. 119). Desse modo, a expressão Pedagogia Histórico-Crítica traduz o verdadeiro sentido e a finalidade dessa teoria pedagógica, que busca “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2013a, p. 80).

A teoria pedagógica concebida por Saviani apresenta uma notável particularidade: a construção coletiva e o comprometimento de um grupo de intelectuais e professores, o que lhe confere um caráter singular. Dada a natureza dessa construção – coletiva –, embora se reconheça a contribuição significativa deste estudioso para esta corrente, esta nunca recebeu o título de "Pedagogia Dermeval Saviani". A colaboração de pesquisadores de todo o país, tanto na elaboração teórica como no tratamento dos problemas relativos ao trabalho educativo, evidencia a grande demanda por ações neste campo. Esses pesquisadores têm participado ativamente, tanto na esfera teórica quanto na prática, e são comprometidos com a defesa da educação pública. Além disso, defendem a apropriação do conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, um objetivo que requer um esforço contínuo.

Ao longo desses quarenta anos, a pedagogia histórico-crítica vem se consolidando enquanto teoria pedagógica contra hegemônica, com isso tem

embasado o currículo escolar de diversos sistemas de ensino no país bem como operado como lume para professores comprometidos na luta pela qualidade da educação escolar, sabedores que são de que essa qualidade depende da natureza dos conteúdos ensinados e das formas pelas quais são trabalhados, discutidos, compartilhados.

Os primeiros indícios de elaboração dessa teoria pedagógica foram registrados no livro *Escola e Democracia*, no qual Saviani (2012a) empreende esforço na análise de teorias da educação e classifica-as como não críticas e críticas. Para o estudioso, as teorias não críticas concebem a educação como instrumento de equalização social, a qual possibilitará a superação da marginalidade, visto a educação como instrumento corretor dessa distorção e capaz de adaptar o ser humano à sociedade, pautada na lógica do capital. Desse modo, são teorias conservadoras de caráter ingênuo e idealista, uma vez que acreditam que, por meio da educação, é possível corrigir as injustiças sociais, a partir de interferências que consigam reparar os problemas sociais. Ignora-se, portanto, que “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 2012a, p. 30).

As teorias crítico-reprodutivistas pregam que a educação só pode ser compreendida a partir dos seus condicionantes sociais, tendo como função a reprodução da sociedade vigente marcada pela divisão de classes e pelo interesse da burguesia em perpetuar seu poder; para tanto cabe à educação reforçar a dominação e a legitimação da marginalização, reproduzindo essas funções social e culturalmente (Saviani, 2013a). Na visão dos crítico-reprodutivistas, a educação não poderia ser diferente do que é, logo se mantém como “um instrumento de reprodução das relações de produção”, em que “a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (Saviani, 2012a, p. 29). De fato, não se acredita no poder da escola como instrumento do proletariado em confronto com a burguesia, haja vista não se dimensionar o movimento histórico inserido nas contradições. Na visão dos conservadores, a burguesia utiliza-se da escola para inculcar sua ideologia e, de certa forma, enfraquecer a cultura proletária, asseverando que isso não tem como mudar.

É uma teoria crítica que emergiu, revelando esse mecanismo de inculcação ideológica e de reprodução da estrutura social capitalista, na qual a educação é um dos principais meios. Tal teoria, embora capaz de realizar a crítica, desvelando essa

estrutura, “não tem propostas de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (Saviani, 2013b, p. 58-59). Dessa maneira, pode ser classificada como teoria sobre a educação ao invés de teoria da educação, uma vez que “seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma da realização da prática educativa” (Saviani, 2013a, p. 398).

Compreendem-se as lutas de classe e a existência de ideologias distintas, porém não se percebem as contradições internas à sociedade capitalista; considera-se a sociedade determinante unidirecional da educação, ignorando-se o movimento histórico e dialético no qual “o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação” (Saviani, 2013b, p.80).

No intuito de superar as limitações da teoria reprodutivista, Saviani vê a necessidade de construção de uma teoria pedagógica que seja crítica, ou seja, que compreenda as contradições que marcam o processo educativo e considere a questão histórica, visto que, ao pensar por contradição, compreendendo o movimento dialético da realidade, é possível superar a lógica dominante. Por essa questão, tal concepção diverge das pedagogias liberais burguesas no que diz respeito à visão do ser humano, da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pedagogia que está alinhada com os interesses populares e que defende a importância das condições materiais, concretas e reais para que a população possa ter acesso ao conhecimento historicamente produzido e possa se apropriar dele, subsidiando-se desse conhecimento na luta social para libertar-se das condições de exploração.

Por essa razão, defende a escola enquanto espaço privilegiado da formação humana, assumindo seu papel no processo de transformação social que, por meio da socialização do conhecimento e da formação de uma consciência revolucionária nos indivíduos envolvidos nessa transformação, contribui com seu desenvolvimento. Este debate exemplifica um movimento dialético que tem acompanhado a pedagogia histórico-crítica desde os seus primeiros esboços. Trata-se da contradição entre o que a escola é e o que ela pode vir a ser (Andrade, 2023).

A pedagogia histórico-crítica defende que a escola é a instância educativa mais adequada de socialização do saber sistematizado, em uma determinada época histórica, e desempenha uma função singular no processo de humanização e transformação social. Sendo assim, seu papel não é simplesmente “mostrar a face

visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p.201). O papel social da escola à luz dessa teoria pedagógica é, portanto, buscar socializar as grandes objetivações humano-genéricas de maneira a possibilitar o desenvolvimento de uma consciência superior nos indivíduos.

Considerando que as realizações humanas são transmitidas entre as gerações, por meio da educação, e que a formação humana se dá no âmbito da prática social, quando se estabelecem as bases para o desenvolvimento individual, é importante ressaltar a estreita relação entre educação e trabalho na formação do indivíduo, haja vista que a educação e o trabalho são unidades dialéticas na constituição do ser social, pois a educação é tanto resultado quanto necessidade para o trabalho.

Desse modo, o ser humano se constitui e se humaniza, produzindo uma segunda natureza, por meio do trabalho educativo, o qual pode ser definido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013b, p.13). Entende-se, portanto, que a escola é a instituição mais propícia para o desenvolvimento desse trabalho educativo.

Ainda nesta direção, sabe-se que a educação por si só não produzirá, em cada indivíduo singular, a transição da consciência de classe *em si* para a consciência de classe *para si*. Em se tratando de estudantes, para contribuir com essa transição faz-se necessário um trabalho direcionado à elevação de sua consciência, partindo-se do nível do senso comum para o nível da consciência filosófica, uma vez que “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (Saviani, 2013, p. 7).

A participação política das massas na defesa dos seus direitos está relacionada ao domínio cultural, logo, sem o conhecimento cultural, os indivíduos pertencentes às camadas populares não conseguem defender seus interesses, uma vez que ficam desprovidos dos recursos necessários para enfrentar os dominadores, os quais utilizam esses conteúdos culturais como meio de legitimar e fortalecer sua posição de poder. Em suma, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2013, p. 201). Vê-se que é, portanto, imprescindível se assumir

uma postura em relação ao que significa educar os indivíduos na atualidade, em meio às contradições da sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, a educação é entendida como mediação no contexto da prática social global, esta constituinte tanto do ponto de partida quanto do ponto de chegada da prática educativa. A Pedagogia Histórico-Crítica busca construir uma metodologia que utiliza essa dinâmica de prática social como ponto de partida e de chegada e o trabalho pedagógico como processo de mediação, buscando transferir os educandos de uma inserção acrítica no ambiente social para uma inserção crítica e intencional. Sob esta perspectiva, trava-se uma luta em defesa das condições concretas para a apropriação do saber historicamente produzido pelas classes populares (Saviani, 2013a).

Ancorada em princípios filosóficos e epistemológicos de natureza dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma concepção acerca do conhecimento, da educação e da infância sob uma ótica diferente das teorias de vieses naturalizantes. Neste sentido, defende uma educação intencional que promova o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana, ou seja, o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, de forma a unir teoria e prática, trabalho manual e intelectual.

No que diz respeito às bases psicológicas, a Pedagogia Histórico-Crítica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela "Escola de Vigotski". Vale observar que, enquanto a Psicologia Histórico-Cultural é considerada o fundamento psicológico da Pedagogia Histórico-Crítica, esta é o alicerce pedagógico dessa Psicologia. Ambas compartilham da concepção de educação escolar, prática pedagógica e desenvolvimento humano, constituindo-se, então, uma unidade teórico-metodológica no que se refere à formação humana e à sociedade.

Reiteramos, portanto, a existência de uma unidade teórico-metodológica imprescindível entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas se articulam na defesa de uma educação escolar que possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos, não cotidianos, tendo em vista que a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, resultando na requalificação do sistema psíquico como um todo, conforme exposto por Martins (2013). Desse modo, a aprendizagem escolar desempenha uma de suas principais funções, ao impactar a personalidade dos indivíduos, por meio dessa requalificação das funções psíquicas. É nesse processo que estão sintetizadas as propriedades culturalmente formadas e

que moldam a maneira de ser de cada indivíduo em particular. Assumindo seu papel, a escola se estabelece como uma instância importante na formação dos comportamentos complexos culturalmente estabelecidos e na formação das funções psíquicas superiores (Andrade, 2023).

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma concepção de infância que diverge das concepções naturalizantes, idealistas, inatistas ou românticas (portanto, não situadas historicamente) do que é a criança. Assim, compreende o infante como sujeito situado num contexto histórico, social e cultural que o determina e que também é determinado por seu próprio movimento histórico. Constitui-se, então, uma síntese dialética, ou seja, um “sujeito concreto”, o que “[...] implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno” (Pasqualini, 2010, p. 104) – uma concepção enunciada na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais (Marx, 2008).

Segundo Saviani (2013b, p. 250), é “[...] pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”. Dessa forma, o ser humano constitui-se como tal, em decorrência do processo formativo que ocorre por meio da educação. Dessa maneira, ele se torna produto da educação, em seu sentido mais amplo.

Com base nesse pressuposto, para compreender a criança enquanto sujeito concreto, é preciso, inicialmente, analisar para além das aparências imediatas da circunstância infantil e, assim, a partir de sua classe social de origem e das relações sociais estabelecidas por ela, apreender dessa conjuntura seus reais interesses e necessidades. Ou seja, é necessário “compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento” (Saviani, 2013b, p. 273).

Neste sentido, a educação escolar desempenha papel central a partir do trabalho pedagógico desenvolvido desde a mais tenra idade, para que a criança possa se apropriar das “objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (Saviani,

2013b, p. 274). Isso implica, no entanto, compreender a criança pequena em sua historicidade e em sua condição de classe social, buscando municiá-la de elementos teórico-práticos no sentido da superação de classe e da transformação social.

É, portanto, de extrema importância conceber o educando como sujeito concreto, possibilitando-lhe uma educação que ultrapasse as primeiras impressões empíricas, subjetivas relacionadas aos desejos do sujeito empírico, promovendo uma educação que vá além do imediatismo da visão do senso comum para uma visão articulada, científica, ou seja, embasada no conhecimento sistematizado.

O empírico é aquilo que se enquadra dentro do âmbito da nossa percepção sensorial; é o que parece, aquilo que se manifesta diante de nós, sendo considerado uma abstração, visto que nossa percepção sensorial não abarca as múltiplas conexões e relações que o compõem. Ao aplicar essa visão à concepção da infância, a criança é considerada como um sujeito empírico, ou seja, é percebida pelos sentidos imediatos, na sua manifestação fenomênica, aparente. É importante reconhecer, todavia, que a criança é síntese de relações sociais, e seu processo educativo deve estar pautado em uma gama de conhecimentos “pertinente a esse aluno concreto, para que ele seja capaz de estabelecer uma relação sintética com o saber que a humanidade produziu historicamente e sistematizou” (Batista; Lima, 2012, p. 29).

Nessa concepção, portanto, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2013a, p. 14). Por considerar o senso comum, ligado a um viés imediatista, instituição escola passa a ser insuficiente para o desvelamento da realidade. Para evitar tal desmazelo, é de mister importância que a escola ofereça o saber científico, objetivo, construído pela mediação do saber teórico, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo. A educação escolar, por meio do ensino dos conteúdos, “do saber erudito, é uma possibilidade de contribuição para transformação das relações sociais, pois, uma vez que se conscientizam e dominam os saberes objetivos desvelando a realidade objetiva, os homens do povo têm condições de mudar a prática social” (Machado, 2017, p. 186).

O conhecimento sistematizado adquirido ao longo do processo de ensino escolar não é, contudo, algo construído mecanicamente, uma vez que tal construção deve, intencionalmente, possibilitar ao educando uma compreensão mais elaborada do mundo, superando o conhecimento baseado no senso comum. A respeito do senso

comum e sua transição para a consciência filosófica, Saviani (2013d, p.10) esclarece que “significa passar de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Segundo esse mesmo autor o senso comum é:

[...] contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Saviani, 2013d, p.10).

Nesse contexto, ressalta-se a apropriação do conhecimento pelo indivíduo por meio da superação do senso comum e da elaboração dos conhecimentos científicos, em que o sujeito histórico, incluindo a criança, apropria-se da realidade concreta na qual está inserida, processo fundamental para a formação humana.

Vale salientar que, nesse processo de formação humana, a aquisição de conhecimento na educação escolar não é um fim em si mesmo. Conforme Duarte (2016), deve-se defender um conhecimento que possibilite a objetivação humana de forma a alcançar sua plena emancipação por meio de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento pessoal e a humanização do indivíduo, o que implica uma intencionalidade da educação.

Na próxima seção, apresentaremos uma sistematização teórica baseada nos estudos, reflexões e investigações coletivas de Galvão, Lavoura e Martins (2019) sobre a problemática da prática pedagógica e da didática histórico-crítica. Para tanto, discorreremos acerca dos elementos centrais dos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvidos à luz dos alicerces do método pedagógico histórico-crítico, com base em princípios do materialismo histórico-dialético.

### **3.2 Por uma didática histórico-crítica**

Os conceitos basilares do método pedagógico na Pedagogia Histórico-Crítica foram construídos inicialmente por Saviani em sua obra *Escola e Democracia* e aprofundados por Gasparin, Galvão, Martins e Lavoura. O método pedagógico histórico-crítico se fundamenta em uma série de princípios lógico-dialéticos que

norteiam a estruturação e o progresso do trabalho educacional, fornecendo diretrizes para as ações dos docentes no processo de ensino e aprendizagem. Para compreender o método pedagógico histórico-crítico, é fundamental compreender a dialética como uma lógica imanente à didática relativa a essa teoria pedagógica (Andrade, 2023).

A construção de uma didática histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético tem sido um desafio enfrentado pelo grupo de intelectuais os quais têm buscado estabelecer as bases da teoria pedagógica histórico-crítica nas últimas duas décadas. Gasparin (2012) foi um dos primeiros acadêmicos a adotar essa abordagem e a desenvolver uma proposta que incorpora os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, notavelmente através da transposição didática. Em sua obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, ele apresenta cinco momentos essenciais – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – para a implementação de uma prática pedagógica fundamentada nessa abordagem metodológica.

A elaboração de Gasparin<sup>1</sup> (2012) propõe a conversão direta do método pedagógico em procedimento de ensino o que, segundo Lavoura e Galvão (2021, p.10-11), apresenta algumas consequências: “a formalização do método, engessamento do caráter de dialeticidade, movimento contraditório do seu desenvolvimento e concreção na prática pedagógica, reducionismo teórico e didático em termos de imediata adoção de regras e técnicas de ensino, entre outras”. O problema da transposição direta do método pedagógico histórico-crítico para a sala de aula resultou em uma desmetodização e didatização inadequadas. Isso ocorre devido a um equívoco na compreensão da teoria pedagógica de Vigotski, resultando em um reducionismo, em um esquematismo formal do método pedagógico, como se fosse uma receita ou fórmula preconcebida na pedagogia histórico-crítica.

---

<sup>1</sup> O trabalho realizado pelo professor João Luiz Gasparin foi de extrema importância para debater a problemática enfrentada pelos/as professores/as deste país acerca da transposição didática dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para o contexto escolar. A contribuição do seu estudo para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica é inigualável. Sua obra "Didática Histórico-Crítica" é uma referência analítica para todos aqueles que desejam aprofundar-se teoricamente e na prática. Portanto, a análise realizada neste trabalho objetiva promover o estudo, o debate e o confronto, com o intuito de nos apropriarmos de alguns conceitos contraditórios, buscando a superação por meio da incorporação de elementos que contribuam com o aprofundamento teórico-prático dessa teoria pedagógica.

Gasparin (2012) associa o movimento do método dialético, da síncrese à síntese, pela mediação da análise, utilizando um esquema reduzido que se inicia na prática, passa pela teoria e retorna à prática. Desse modo, demonstra a noção de relações estanques e paralelas entre síncrese e prática inicial; análise e teoria; e síntese e prática final, com o objetivo de sintetizar a relação entre o método dialético e a estrutura e conteúdo de sua obra. Com efeito, mesmo sem ser sua intenção, Gasparin aproxima a didática da Pedagogia Histórico-Crítica da formulação metodológica da ação-reflexão-ação, ou seja, reproduz o ideário pedagógico da formação do professor reflexivo. Essa proposta é influenciada por pressupostos do pragmatismo, atribuindo, à lógica formal, o método de uma teoria pedagógica pensada de forma dialética (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O desenvolvimento linear e sequencial do método pedagógico em detrimento da lógica dialética é algo que precisa ser reavaliado. É fundamental ressaltar a importância da mediação como uma categoria que constitui diversas relações no método, reconhecendo-se o método pedagógico como um fundamento lógico teórico-filosófico que permeia todos os níveis de formulação teórica e prática da pedagogia histórico-crítica. O método não deve ser encarado apenas como uma ferramenta operacional, mas sim como um reflexo do processo de desenvolvimento, mudança e transformação dos objetos e fenômenos da realidade objetiva.

No âmbito desta questão, delineamos o método pedagógico como um conjunto coerente de princípios lógicos, que fundamentam toda a estruturação e progresso do trabalho educativo, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores na compreensão das diversas influências que constituem a dinâmica, o processo e as contradições da relação entre ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva analítica, malgrado as consequências acima citadas, compreendemos os cinco momentos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Gasparin (2012): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, não como procedimentos práticos de ação em sala de aula ou passos a serem seguidos de forma mecânica e ordenada em sequência cronológica, mas sim como "categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinação das relações mais específicas entre ensino e aprendizagem e mais abrangentes entre educação e sociedade" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.142).Essas categorias visando, portanto, articular todo o

conjunto dos elementos mais determinantes da organização e do desenvolvimento do trabalho educativo.

Diante do exposto, fica claro que os momentos do método pedagógico estão dialeticamente “[...] articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2012a, p.74), confirmando que o ponto de partida do trabalho educativo é a prática social, entendida como uma prática humana universal produzida e acumulada ao longo da história da humanidade.

Dentro dessa prática social, encontramos o estudante e o professor em posições distintas, ou seja, os estudantes possuem um conhecimento “sincrético” da realidade e dos conteúdos, posto que seus conhecimentos e experiências acerca do mundo são ainda desarticulados e baseados no senso comum. Por outro lado, o professor possui uma visão concreta dessa mesma prática social, pois adquiriu um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permite analisar a realidade social além das manifestações superficiais, compreendendo-a como uma síntese de múltiplas determinações. O professor é, pois, capaz de captar o movimento que possibilita compreender e explicar o que essa prática social realmente é em seu processo de transformação, desde sua origem até suas possibilidades futuras (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). É importante salientar, entretanto, que esses momentos representam prerrogativas do método, não se encaixando linearmente na organização das ações de ensino, tampouco na organização temporal de uma sequência didática da aula.

Em suma, a indissociabilidade entre método e teoria no contexto do materialismo histórico-dialético elimina qualquer chance de se buscar o desenvolvimento de atividades didáticas supostamente críticas e históricas dissociadas de suas bases teórico-metodológicas, pois poderia resultar em uma redução das questões da didática a um simples aspecto prático.

Tendo em vista a indissociabilidade acima citada, apresentamos como Galvão, Lavoura e Martins (2019) explicitam os fundamentos da didática histórico-crítica, parafraseados a seguir:

- a) **A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada.** É essencial reconhecer a dimensão ontológica do trabalho educativo, posto que este é uma atividade humana realizada no seio da prática social humana. Assim, é importante

entender o ato de ensinar como uma atividade humana e não apenas como um procedimento de ensino. Isso coloca a dimensão ontológica do trabalho educativo como base fundamental da didática histórico-crítica.

- b) **Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico.** A transmissão dos conhecimentos sistematizados é considerada o elemento nuclear do método. Por meio da transmissão, busca-se produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada universalmente pelo conjunto do gênero humano. Assim sendo, a transmissão dos conteúdos representa a base fundamental da conexão interna, sendo a fonte primordial de todos os vínculos individuais de todas as partes componentes do método pedagógico em análise. É o ato da transmissão que se configura como a unidade concreta do método pedagógico, sintetizando o momento de socialização do conhecimento escolar.
- c) **A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos.** O saber escolar compreende a organização e sequenciação gradativa do conhecimento objetivo produzido pela humanidade, o que inclui teorias científicas, explicações filosóficas e produções artísticas. Assim, para cumprir sua função social, cabe ao professor garantir que os estudantes adquiram esse conhecimento e o convertam em saber escolar. Para isso, é fundamental que o professor domine o objeto de conhecimento e seus conteúdos.
- d) **A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética.** Para que o ato de ensinar histórico-crítico se concretize, é essencial que seja realizado por meio de um eixo e de uma dinâmica baseados na lógica dialética; desse modo, é possível proporcionar aos estudantes uma reflexão pedagógica mais abrangente sobre a prática social e que esteja verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidades históricas.
- e) **A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.** Existe uma unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem, razão pela qual a prática pedagógica histórico-crítica não se limita a uma sequência de ensino formal e se diferencia

dos métodos tradicionais e novos de ensino. Assim, a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista de forma dialética, ou seja, como duas expressões distintas de um mesmo processo, que é unitário e indiviso – processo denominado atividade pedagógica.

Os esclarecimentos acima resumem os elementos nucleares fundamentais da didática histórico-crítica, que são formulados à luz do método materialista histórico-dialético. Esses elementos são essenciais para orientar o trabalho educativo e contribuir para que docentes e pesquisadores compreendam o método pedagógico histórico-crítico, enquanto unidade dialética em suas múltiplas determinações, seus processos e contradições na relação entre ensino e aprendizagem. Assim, fica evidente a impossibilidade de materialização de aulas embasadas na pedagogia histórico-crítica sem o domínio de seus fundamentos teóricos, tendo em vista que “[o] arsenal categorial teórico é que possibilita colocar em movimento o método na sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria” (Lavoura; Martins, 2017, p. 536).

No interior da abordagem pedagógica histórico-crítica, a educação é entendida como uma mediação da prática social (Saviani, 2013b). Tanto o ensino quanto a aprendizagem são atividades concretas que se sustentam nessa compreensão de prática social. Nesta perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita que os estudantes se apropriem de conteúdos necessários para o conhecimento da realidade em sua dimensão epistemológica bem como para a apreensão das conexões e relações que explicam o que essa realidade realmente é em sua dimensão ontológica. De acordo com estudos de Lavoura e Martins (2017, p. 534) existe

[...] uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Com efeito, a aquisição dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo das ciências, das artes e da filosofia, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, é fundamental para a formação de uma concepção de mundo que torne possível a compreensão de questões ontológicas fundamentais [...].

A prática social é considerada como ponto de partida e de chegada no trabalho educativo na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa prática social é composta por diversos complexos interligados que formam uma totalidade social, logo

é essencial que o professor possua uma compreensão consciente dos elementos constituintes dessa realidade, assim como das várias interações e relações estabelecidas entre os complexos que a compõem. Essa totalidade é percebida como uma unidade que engloba todas as esferas da vida social.

Segundo Lavoura e Martins (2017, p. 537), “[a] especificidade da educação, por seu turno, tem correspondência com a questão do saber (o conhecimento), cuja compreensão deve estar relacionada ao próprio desenvolvimento histórico objetivo da humanidade”. No âmbito da especificidade da educação escolar, é preciso reconhecer que seu papel é o socializar o conhecimento sistematizado, tendo em vista que essa educação representa, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, a forma historicamente mais avançada de educação.

Indubitavelmente, o trabalho educativo demanda uma atividade especificamente humana capaz de articular, de forma dialética, a relação entre conteúdo e forma na socialização do conhecimento sistematizado. Essa atividade é orientada por objetivos a serem alcançados e deve ser estruturada com o intuito de promover e estimular os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse conhecimento, agora transformado em conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, de acordo com Saviani (2013), temos a definição do saber-escolar como o conjunto de conhecimentos que devem ser desenvolvidos pela escola, a fim de que esta possa desempenhar seu papel social. Essa forma de conhecimento é composta por duas áreas que se interligam: o saber cotidiano – espontâneo ou popular – e o saber não cotidiano – científico ou erudito. O saber cotidiano, adquirido mediante experiências sociais comuns e diretas – também conhecido como senso comum – tem como base a linguagem e os hábitos diários. Ele representa a fase inicial do conhecimento e está relacionado à percepção sensorial, à espontaneidade e à subjetividade.

O saber não cotidiano, por sua vez, é baseado em conhecimento científico e erudito, envolvendo aprendizado e uma explicação formal, objetiva, sistemática e racional dos fenômenos e objetos da realidade. Esse tipo de conhecimento é chamado de objetivações para-si e inclui as ciências, as artes, a filosofia e a política (Duarte, 2013). É considerado o mais elevado dos conhecimentos e deve ser apropriado pelos estudantes, uma vez que permite o desenvolvimento humano de acordo com as conquistas da humanidade ao longo das gerações.

Assim, é crucial se “[...] ter a clareza e o compromisso de compreender que a natureza e especificidade dos saberes ou conhecimentos escolares não se identifica e nem se aprisiona nos limites caracterizadores do conhecimento científico, tão pouco do conhecimento cotidiano, sua base é o movimento dialético” (Araújo; Lavoura, 2022, p. 3, sic), ou seja, de integração desses dois tipos de saberes. Dessa maneira, é possível transitar entre eles sem rupturas, enriquecendo-se com diferentes conhecimentos em diferentes situações. Isso atribui novos significados e direções aos conhecimentos obtidos. Com base na dialética entre esses conhecimentos, cumpre entender que cada um deles representa um universo de possibilidades que não pode ser completamente explorado na escola, logo, é necessário identificar quais conhecimentos do patrimônio cultural humano têm o potencial de ampliar a liberdade e a universalidade da prática social, a fim de que, por meio desses conhecimentos, os indivíduos possam se emancipar.

Contribuindo com o avanço das explicações e formulações da Pedagogia Histórico-Crítica e para uma adequada apreensão do método pedagógico histórico-crítico, faz-se necessária a compreensão da dialética que se imprime na tríade *conteúdo-forma-destinatário* (Martins, 2015), enquanto princípio central para a organização da atividade de ensino – assim é possível entender o papel potencializador do ensino para promover a formação das bases do pensamento teórico na criança desde a Educação Infantil.

Conforme Araújo e Lavoura (2022), para se promover a formação humana dos indivíduos, um dos aspectos fundamentais da tríade acima citada está relacionada ao conteúdo, tornando-se necessário considerar a distinção entre o que é essencial e o que é acidental, o que é principal e o que é secundário, o que é fundamental e o que é acessório. O manejo do conhecimento, para a seleção de conteúdos de ensino, à luz dos princípios do materialismo histórico-dialético bem como dos princípios histórico-críticos, é de suma importância, pois estes princípios determinam a ideia de objetividade e a abordagem científica do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo de ensino e sua relevância social.

Para se compreender a relevância do conteúdo do trabalho educativo, é necessário se identificarem as conquistas realizadas pela humanidade, a fim de se determinarem aquelas que promovem um maior desenvolvimento e, portanto, devem servir de base para a educação escolar. A dinâmica do trabalho educativo se manifesta por meio da relação entre apropriação e objetivação, a qual não se limita à

criação de algo novo. É essencial que ocorra a reprodução, até mesmo para a produção do novo, seja porque novas possibilidades são reveladas ou porque o progresso do conhecimento depende das apropriações-objetivações anteriores, que devem ser conhecidas e assimiladas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Ainda a esse respeito e de acordo com as assertivas anteriormente defendidas, é importante considerar o papel que a educação escolar desempenha, na medida em que possibilita aos indivíduos objetivarem-se, apropriando-se das objetivações para si. Por essa razão,

[...] quando a escola ensina a ciência, ela tanto contribui para que o conhecimento científico se desenvolva (possibilidade futura de formação de cientistas) quanto permite o estabelecimento de uma relação do indivíduo com a ciência que supera a vida cotidiana (na qual os indivíduos lidam com a ciência de forma pragmática e superficial), fornecendo condições para que os sujeitos "saíam" da heterogeneidade das objetivações em si, tornando a vida cotidiana menos alienada [...] (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 96).

O conteúdo e a forma estão intrinsecamente interligados ao destinatário, ou seja, ao sujeito concreto em seu nível de desenvolvimento. Essa relação determina a complexidade do conteúdo e condiciona a forma de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, é importante considerar que não existe uma única forma de organização do trabalho didático na Pedagogia Histórico-Crítica. A forma e o conteúdo se entrelaçam em torno do aluno concreto, que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos questionamentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. De acordo com Saviani (2011b), as formas não podem ser separadas do conteúdo, pois este deve ser abordado de maneira concreta. A questão pedagógica está relacionada às formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia.

No que se refere à transmissão de conhecimento, o docente tem a possibilidade de fazer recortes, sínteses e elencar as formas necessárias para fazê-lo. Isso envolve a conversão do conhecimento sistematizado e científico em conhecimentos escolares, sendo essa conversão mediada pelas formas e especificidades dos destinatários – estes últimos de inestimável valor, pois são os sujeitos a quem é direcionada a atividade educativa –, sem se perder de vista a relação com o conteúdo, ou seja, o que está sendo ensinado, e a forma como esse processo se efetiva.

No próximo capítulo, abordaremos a relação da Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, pressupostos e contribuições para essa etapa educacional.

### **3.3 Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil**

No âmbito educacional, temos observado uma crescente adoção de concepções que buscam desvincular a Educação Infantil da educação escolar com o objetivo de defender um caráter não escolar para a educação das crianças pequenas. Ideários pedagógicos, dominantes no campo teórico, sustentam que as especificidades dessa etapa educacional são distintas dos outros níveis de ensino, argumentando-se, que as crianças pequenas não devem ser inseridas em ambientes escolares onde predominem práticas voltadas para o Ensino Fundamental. Neste sentido, associa-se a escola, o ensino, a aula e o professor ao tradicionalismo, à disciplina, à restrição da liberdade e à falta de espontaneidade. Como resultado, defende-se a necessidade de se afastarem as crianças pequenas dessas práticas pedagógicas mecânicas e disciplinadoras, e, conseqüentemente, da escolarização. Essa tendência cria uma dicotomia entre a Educação Infantil e a educação escolar, resultando no esvaziamento do ato de ensinar, de acordo com a concepção de Arce (2012, 2013), Pasqualini e Lazaretti (2022), Saviani (2012a) e Duarte (2011, 2012).

Ainda a esse respeito, Arce e Jacomeli (2012) ressaltam que é preciso ter a compreensão dos movimentos de (des)escolarização e precarização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e dos reflexos de uma perspectiva antiescolar nas teorias, políticas educacionais e práticas pedagógicas nessa etapa educacional. A escola é concebida de forma pejorativa e associada ao modelo tradicional de ensino, à disciplinarização dos corpos, à negação da liberdade das crianças, enfim, a sua espontaneidade. Consideram que o modelo escolar é inapropriado para crianças pequenas, visto que não atende às especificidades da infância, logo, a Educação Infantil deve romper definitivamente os laços com a educação escolar, no que tange ao modelo das escolas de Ensino Fundamental.

Vale salientar que não estamos propondo que a educação das crianças de 0 a 6 anos seja pautada no ensino tradicional, mecânico, instrucionista, que desconsidere suas singularidades ou que seja pautada em uma educação preparatória. Pelo contrário: defendemos uma escola de Educação Infantil desenvolvente, ancorada

teoricamente na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica (Pasqualini; Lazaretti, 2022), com profundo respeito pelas particularidades desse segmento e pela riqueza intrínseca que a faixa etária possui, buscando proporcionar infinitas possibilidades de ensino, visando ao pleno desenvolvimento das crianças.

Sem se considerar o respeito a suas particularidades, a Educação Infantil acaba sendo considerada uma forma de educação de menor valor, uma tarefa assistencialista a ser executada de forma espontânea, sem a necessidade de maiores preocupações com sua fundamentação teórico-científica (Saviani, 2013c). Mantendo-se o distanciamento entre exercício pedagógico de natureza técnico-científica, práticas assistencialistas, preparatórias ou espontâneas são reforçadas, até mesmo inconscientemente, pelos professores e profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Saviani (2012b, p. 9), como precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, reforça a importância da escola enquanto espaço privilegiado do saber para todas as classes sociais e ressalta a necessidade de se “assegurar uma escola de significativa qualidade educativa para as crianças das camadas populares, lutando decisivamente contra a precarização do trabalho pedagógico que, infelizmente, vem assolando a educação escolar em nosso País”. Assim sendo, a análise acerca da “suposta” dicotomia estabelecida entre ensino, escolarização e educação de crianças pequenas não pode ser ignorada; é indispensável o papel da educação como um processo de formação humana, no qual o ato educativo deve buscar a emancipação do indivíduo.

Diante do exposto, o que nos tem preocupado são os mitos disseminados em relação à Educação Infantil (Arce, 2013), os quais podem ter um impacto negativo nas políticas públicas, na formação de professores, na profissionalização e nas condições de trabalho bem como na própria prática pedagógica nessa etapa educacional. Além disso, nos últimos anos, temos presenciado uma série de retrocessos que têm afetado de forma mais evidente a Educação Infantil.

Arce (2013), em seus estudos, busca desconstruir alguns desses mitos que permeiam o trabalho pedagógico no interior das instituições de Educação Infantil. O primeiro deles está relacionado ao papel do professor, que sofre um processo de descaracterização, na medida em que este não mais ensina, sobretudo porque sua intervenção em sala de aula tem sido reduzida a uma mera participação, atuando como um facilitador, enfim, uma figura secundária no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva naturaliza o desenvolvimento infantil e minimiza a

importância do trabalho do professor ao afirmar que seu papel é apenas o de acompanhar os processos naturais desse desenvolvimento e de ser um facilitador das relações educacionais, quase como um mero observador que segue a criança em seus "processos naturais" de desenvolvimento.

Por outro lado, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o docente tem papel central, enquanto sujeito do trabalho educativo, responsável pela organização do trabalho pedagógico e pelas mediações necessárias para garantir a apropriação do conhecimento pelo educando. A esse respeito, Arce (2013, p. 36-37) reforça esse entendimento, esclarecendo:

[...] que a interação com o adulto/professor é a principal fonte de desenvolvimento para a criança menor de cinco anos. Esta interação precisa ser cuidadosamente planejada e, só será possível se o professor possuir uma formação que lhe permita conhecer o desenvolvimento da criança, bem como possuir conhecimentos científicos curriculares a ampararem seu trabalho.

Outro mito que tem inquietado os(as) pesquisadores(as) refere-se à “[...] supremacia da brincadeira livre como fonte de desenvolvimento infantil” (Arce, 2013, p. 36), além do discurso de “aprender brincando”, sem fundamento teórico que sustente tal afirmação. Na verdade, o entendimento é de que as crianças pequenas só aprendem por meio das brincadeiras de forma livre, sem interferência do adulto. É preciso considerar, no entanto, que a brincadeira é “[...] decorrente do processo interativo com os adultos e com o mundo por nós construído. A brincadeira da criança está alicerçada no mundo sócio-histórico e cultural no qual vivemos, dele parte e a ele retorna” (Arce, 2013, p. 37).

O terceiro mito é decorrente dos anteriores, sendo o que mais afeta o trabalho pedagógico, visto que esvazia de sentido a atividade do professor. Este último mito diz respeito ao fazer docente que perde sua significação à medida que se lhe nega o ensino na Educação Infantil bem como os elementos relacionados a essa atividade, isto é, a aula e o conteúdo, por exemplo.

A atividade de ensino do professor é fonte de desenvolvimento para a criança, esteio da formação das funções psíquicas superiores e da construção da personalidade. Um ensino intencionalmente planejado é promotor “[...] das complexas aprendizagens humanas” (Arce; Martins, 2013, p.57), que possibilitam o

desenvolvimento, por isso, essa intencionalidade é tão cara ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Para compreendermos a importância do ensino na Educação Infantil, é preciso nos desvincilarmos da concepção naturalizante de desenvolvimento infantil que permeia o âmbito educacional, acreditando na ideia de que, para o sujeito aprender e desenvolver-se, é suficiente o que o aparato biológico disponibiliza, bastando, desse modo, deixar as crianças livres e cercadas de objetos para que ela interaja com o meio. Acerca de um ensino promotor de desenvolvimento, Pasqualini (2010, p. 172) esclarece:

[...] torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Torna-se evidente também que o desenvolvimento dessas funções não está garantido pelo aparato biológico e pode não acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento. Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo.

O discurso negativo a respeito do ato de ensinar, principalmente na Educação Infantil, constitui-se devido à necessidade de afastar o ranço do assistencialismo e a escolarização precoce, visto que, ao longo da história, essa divisão sempre foi bem nítida, ou seja, um atendimento puramente assistencialista para as crianças de 0 a 3 anos e um atendimento educacional preparatório para as crianças da fase pré-escolar, com base em modelos escolares instrucionais. Para distanciar-se de vez desses modelos, a educação espontânea foi se configurando vinculada, muitas vezes, a uma concepção de infância, de desenvolvimento e de educação baseada numa visão abstrata e idealizada da criança, desvinculada da práxis social. Nesse contexto, os(as) docentes desenvolvem práticas que dão ênfase à espontaneidade, ficando a criança livre para aprender por si própria, fortalecendo ações pedagógicas não sistematizadas.

Diante disso, é preciso desconstruir a ideia equivocada de ensino enquanto atividade prejudicial à criança, ou reduzi-lo simplesmente à aula expositiva, um modelo diretivo que invalida sua participação e seu protagonismo. Em direção inversa, entendemos que um ensino devidamente planejado e sistematizado momento é

indutor de produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e se apropriar. Nesse movimento, a criança vai formando conceitos e desenvolvendo-se.

Com base nessas discussões, fica-nos evidente a importância da atividade de ensino para o desenvolvimento infantil, não sendo possível, portanto, desvincular a educação das crianças pequenas dessa atividade, tendo em vista que se corre o risco de se prejudicar a sua formação e as possibilidades de desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Assim, caminhamos para a compreensão do conceito de atividade de ensino pautado nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Em consonância com os aportes histórico-críticos, evidenciamos a relevância da educação enquanto potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento, para a formação das máximas capacidades humanas.

### **3.4 Ensino: atividade principal do professor na elevação cultural da criança**

Compreender a escola enquanto espaço privilegiado do saber elaborado e acumulado historicamente (Saviani, 2013a) e considerar que a tarefa precípua da educação escolar é viabilizar a apropriação desse conhecimento de maneira intencional e sistemática mostram a importância do trabalho do professor por meio da atividade de ensino para a formação humana.

O ser humano pode se apropriar dos elementos da cultura humana de forma não intencional em virtude de suas necessidades. No processo de educação escolar, no entanto, é possível garantir “[...] que a riqueza do patrimônio cultural da humanidade se converta em patrimônio de cada criança, ampliando suas possibilidades de inserção e objetivação na realidade social” (Pasqualini, 2016c, p.57).

Dessa forma, o trabalho educativo do professor não pode se restringir a apenas acompanhar e facilitar a construção de conhecimento. Ele tem uma importância crucial no desenvolvimento do psiquismo infantil, tendo em vista que, por meio de sua atividade, pode possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos pela criança.

O ser humano constitui-se pelo trabalho, ou seja, humaniza-se na atividade humana orientada por objetivos, ou seja, finalidades. Assim, nesse processo de trabalho, modifica o objeto e a si mesmo, pois, ao transformar a natureza de forma ativa e intencional, o homem desenvolve novas capacidades e habilidades e adquire

conhecimento. Sendo assim, o professor constitui-se por meio de sua atividade de ensino, entendida enquanto unidade dialética que dá movimento aos processos de ensino e aprendizagem, conforme explica Moura<sup>2</sup> (2018, p. 416).

[...] a atividade de ensino é criação humana para desenvolver o modo humano de apropriação de conhecimentos necessários para inserir novos sujeitos em atividades coletivas que tenham por objetivo a satisfação de necessidades básicas, instrumentais e integrativas desenvolvidas historicamente. A relação essencial dessa atividade é o modo de se fazer humano na atividade de ensino.

O ensino dá-se no campo educacional e, neste contexto, está relacionado com a transmissão às novas gerações do conhecimento produzido pela humanidade. Assim sendo, é em virtude do processo de ensinar que “[...] uma geração se apropria das marcas históricas da humanidade, isto é, do produto cultural (material e imaterial) da geração precedente, objetivado na forma de conhecimentos científicos e saberes vivenciais, entre outras objetivações culturais” (Moura, 2018, p. 417).

Para uma compreensão do conceito de ensino, faz-se necessário, todavia, entendermos a origem dessa terminologia, para o que Saviani (2012c, p.10) esclarece: “[...] ensinar deriva do verbo latino *“insigno, avi, atum, insignare”*, que significa marcar com um sinal, pôr um sinal em, imprimir, gravar; mas significa também exprimir, notar, definir, assinalar, dar a conhecer, anunciar”. Neste excerto, pode-se perceber que o ensino é derivado de *signo*, portanto, para que o ato de ensinar ocorra, não podemos deixar de lançar mão desses signos ou sinais, “[...] com destaque para as palavras que são os signos pelos quais nos referimos às coisas” (Saviani, 2012c, p.10).

O processo educacional ocorre em diversas instituições nas quais o sujeito se insere ao longo da vida. Em relação à educação sistematizada, a escola é um espaço privilegiado do trabalho educativo, logo sua função é, fundamentalmente, educativa, cabendo à educação escolar, “[...] disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e

---

<sup>2</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), localizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e coordenado pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura, reúne pesquisadores de várias instituições do Brasil, além de estudantes e professores. Desde sua fundação, o grupo se dedica a estudos e atividades na área da didática crítica, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, recorreremos a este fundamento teórico para embasar nossa investigação acerca das categorias atividade de ensino e atividade pedagógica.

representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em conteúdos escolares” (Martins, 2016, p. 27).

Com base no exposto e conforme o aporte teórico que adotamos, o processo educativo se dá pela socialização do saber produzido historicamente pela humanidade, como já mencionado.

Uma análise da abordagem de L. Vigotski e A. Leóntiev a respeito do problema do desenvolvimento psíquico permite-nos concluir o seguinte. Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, em sentido amplo, nada mais são do que a “apropriação”, a “reprodução” por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”) são formas universais de desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, uma vez que estão correlacionados como forma e conteúdo de um processo único de desenvolvimento mental humano (Davidov, 1988, p. 57, tradução nossa).

Nesse contexto, reconhecemos o trabalho do professor enquanto atividade de ensino, atividade esta que o forma como professor e o humaniza, constituindo a substância da consciência (Leontiev, 2021), conseqüentemente, um sujeito em atividade de ensino, consciente de seu processo de trabalho, isto é, de sua atividade, assim. O professor se constitui, portanto, na atividade de ensino e, “[...] em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem” (Moretti, 2007, p.101).

A atividade de ensino enquanto atividade principal do professor segue uma estrutura igualmente à proposta por Leontiev (2004; 2017; 2021) em sua Teoria da Atividade, ou seja, a atividade é realizada por meio de ações e operações interligadas ao seu motivo, constituindo-se para atender a “[...] uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (Moura, 2016, p. 96).

A atividade de ensino tem como pressuposto ser atividade. Sendo assim, segue a sua estrutura. Tem um plano, dirige as ações a um fim, realiza-se de modo a considerar os desenvolvimentos tecnológicos presentes no tempo histórico de sua realização, nas condições sociais que a exigem, com o aparato tecnológico que o desenvolvimento dos meios de produção do mundo material permitiu e com as habilidades desenvolvidas pelas outras atividades realizadas nas múltiplas tarefas

concretas que foram exigidas pelas vivências da vida cotidiana (Moura, 2021, p. 21).

Nessa perspectiva, compreende-se que os professores em atividade de ensino também se encontram em atividade de aprendizagem, numa relação dialética, de modo que, ao mesmo tempo em que formam o estudante, estão em atividade de formação. Além disso, tanto o professor como o estudante estão em atividade, que são processos formativos, ou seja, a atividade de ensino incide sobre o professor, e a atividade principal incide sobre a criança.

Nesse movimento, a atividade de ensino consiste na práxis, sendo constituída por ações pelas quais o docente possibilita aos estudantes estarem em atividade de aprendizagem, desenvolvendo as funções psíquicas e se apropriando do conhecimento teórico – possibilitar esse *estar em atividade* é o papel central do professor, tendo em vista que o ensino é fonte de desenvolvimento, além do que “[...] a formação de novas capacidades no psiquismo depende das mediações que serão oportunizadas à criança” (Pasqualini, 2016c, p. 88).

Em consonância com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano, ancorado em Vigotski e Leontiev, compreendemos o valor das relações sociais no que tange às principais mudanças no psiquismo da criança, posto que o desenvolvimento não ocorre naturalmente ou de forma espontânea – é um processo cultural e socialmente mediado. Assim sendo, é por meio da atividade principal que a criança estabelece relações com a realidade sociocultural e desenvolve suas funções psíquicas.

Desse modo, quando o sujeito está em atividade, mudanças importantes acontecem no desenvolvimento do seu psiquismo, sendo necessário que o professor, por meio de sua atividade de ensino, possa “[...] engendrar nas crianças motivos, ações, tarefas, objetivos e operações para que elas aprendam” (Costa, 2018, p.167).

Assim, para que uma atividade de ensino seja realmente promotora de desenvolvimento, faz-se necessário organizar o ensino, de modo a articular teoria e prática, numa práxis pedagógica que possibilite a transformação da realidade por meio da transformação dos sujeitos em atividade.

A Pedagogia histórico-crítica aliada à Psicologia histórico-cultural, evidencia o aspecto afirmativo do ato de ensinar, considerando-o parte integrante do trabalho educativo. Ambas as teorias embasadas no materialismo histórico-dialético enfatizam

que a formação intencional e direta possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana. Nessa perspectiva, Arce (2013, p. 35) defende a necessidade de assegurar o direito da criança a um “trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano”, além do que

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano (Arce, 2013, p. 31).

Contribuindo com esse argumento, Davidov (1988) ressalta que as formas universais de desenvolvimento psíquico humano são a educação e o ensino (apropriação). Desde o início da formação da criança, o desenvolvimento do psiquismo infantil é mediatizado por sua educação e ensino, através das condições construídas pelo adulto e pela própria criança bem como pela experiência social acumulada pela humanidade e transmitida de geração a geração. É neste sentido que o processo de ensino da educação escolar é considerado o principal motor para o desenvolvimento infantil, pois, a partir do momento em que ingressa na escola, a criança “começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito” (Davidov, 1988, p. 158).

A defesa da Pedagogia histórico-crítica em relação ao ensino e à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentam-se no argumento de que “[...] o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido” (Oliveira, 1996, p. 63). Considera-se aqui que a compreensão da realidade de forma crítica não ocorre, portanto, subitamente, é um processo do desenvolvimento humano.

A educação escolar na Pedagogia histórico-crítica é valorizada de modo que possibilite ao educando compreender e participar da sociedade de forma crítica,

superando a visão de senso comum (Marsiglia, 2012). Nesta perspectiva, a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno é um ato intencional, uma vez que se concebe a educação como um processo de formação humana, em que o ato educativo promove a emancipação do sujeito, desde a mais tenra idade.

### **3.5 Em defesa do ensino desenvolvente para as crianças pequenas**

As investigações a respeito do ensino e da educação constituíram, ao longo da história, uma problemática importante para a Psicologia contemporânea, em especial, a evolutiva e pedagógica, conforme ressalta Davidov (1988). Por isso, a tese fundamental da escola de Vigotski (2018, 2021) é que o desenvolvimento psíquico da criança está, desde o começo, mediatizado por sua educação/ensino. Sob tal viés, a educação escolar tem um papel central na formação do psiquismo dos indivíduos.

Em consonância com esse pensamento, a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a atividade de ensino enquanto elemento fundante do trabalho educativo, reafirmando sua importância e a necessidade de organizar, sistematicamente, o processo ensino-aprendizagem das crianças desde a mais tenra idade, de forma intencional e cientificamente fundamentada. Diante disso, Martins (2011, p. 54) reforça que o trabalho educativo, logo, a organização do processo de ensino e de aprendizagem “[...] é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível”.

Ancoradas em princípios filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético, tanto a Psicologia Histórico-Cultural como a Pedagogia Histórico-Crítica, acerca do conhecimento, da educação e da infância, se constroem sob uma concepção diferente das teorias de viés naturalizantes. Defendem uma educação intencional que promova o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana. Nessa direção, travam uma luta em defesa das condições concretas para a apropriação do saber historicamente produzido pelas classes populares (Saviani, 2013a, 2019).

A luta em defesa de uma educação promotora do desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil se faz urgente, principalmente para a classe popular,

uma vez que, para esta, a escola normalmente é um dos únicos espaços de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sendo, portanto, a apropriação do saber elaborado o principal instrumento de luta da classe trabalhadora no processo de consciência crítica dos condicionantes histórico-sociais da educação (Saviani, 2013a; 2019).

O trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é compreendido como um processo de formação humana, voltado à superação do senso comum e à possibilidade de emancipação do sujeito. Neste sentido, o processo de humanização ocorre em virtude do processo formativo – dito de outra forma, é por meio do trabalho educativo que as crianças se apropriam das objetivações humanas mais desenvolvidas, as quais possibilitam a emancipação dos sujeitos mediante conhecimentos que possam produzir o desenvolvimento pessoal.

Nessa direção, para assegurar uma educação desenvolvente às crianças pequenas, é imprescindível a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado e das mediações necessárias para possibilitar seu desenvolvimento, tendo em vista que “[a] tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nessa direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2021a, p. 260).

Para tanto, o ensino deve ser organizado de modo a adiantar-se ao desenvolvimento infantil para poder fazê-lo avançar. Desse modo, Vigotski (2021a, p.199) esclarece que “[...] somente é bom o ensino que caminha à frente do desenvolvimento, ou seja, que o arrasta atrás de si, desperta-o para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele [...]”.

Nessa perspectiva, o papel do ensino é criar a zona de desenvolvimento iminente, que corresponde àquelas cujas funções ainda se encontram em processo de amadurecimento na criança, motivo pelo qual ela não consegue realizar determinadas tarefas sem colaboração, ou seja, não consegue fazer autonomamente. Posteriormente e como consequência, a criança chega à zona de desenvolvimento atual/real, onde se expressa o nível que ela atingiu no curso do seu desenvolvimento, já sendo capaz, portanto, de realizar diversas tarefas de forma autônoma (Vigotski, 2021a).

Para Vigotski (2018), se queremos realmente analisar o desenvolvimento infantil, precisamos compreender o que ainda está em seu processo de formação, evitando ficarmos restritos ao que ela já maturou. Neste sentido, o ensino não pode

se voltar especificamente para atuar na zona de desenvolvimento atual/real, mas, sobretudo, na zona de desenvolvimento potencial/iminente, tendo em vista que, dessa forma, será possível engendrar processos internos de desenvolvimento e realmente atuar naquilo que está se construindo. Então, atuando na zona de desenvolvimento potencial/iminente, é possível convertê-la em desenvolvimento real, transformando e atualizando em resultado autônomo o que a criança só era capaz de realizar com a colaboração do outro. Por isso, para Vigotski (2018, p.334), “[...] o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

Além disso, Vigotski (2017) alerta para o equívoco de acreditar que é preciso, primeiramente, esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe determinado conteúdo. Com essa afirmação, Vigotski não quer que se ensine aquilo que a criança ainda não é capaz de aprender, mas inserir, no processo de ensino, “[...] nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades” (Martins, 2015, p. 288).

Diante dessas reflexões, podemos compreender o papel nuclear da educação escolar e do ensino no desenvolvimento psíquico da criança bem como constatar a importância do processo de mediação dos agentes educativos. Concluimos, então, que um ensino que considere o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer docentes que tenham uma sólida formação teórica e metodológica, para desenvolverem uma mediação que favoreça os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórico-crítica.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar e o ensino se apresentam como elementos indispensáveis no desenvolvimento do psiquismo da criança. Deve-se considerar, no entanto, que não é qualquer tipo de ensino a promover a aprendizagem e o desenvolvimento, conforme já mencionado nesta Tese – é preciso promover um ensino sistematizado e orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, como bem reforça Vigotski (2017, p. 114): “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, que atua sobre as funções que ainda não formadas na criança. Um ensino promotor do desenvolvimento.

Assim, para se promover uma educação desenvolvente na Educação Infantil, é preciso buscar superar as concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum, no qual muitas práticas pedagógicas estão alicerçadas, e avançar para uma compreensão de desenvolvimento enquanto processo dependente das condições sociais de vida, de educação e produzido pela apropriação dos signos da cultura. Nessa direção, Bortolanza, Costa e Cunha (2020, p. 14) esclarecem que:

Aprender nesse contexto significa a maneira como o indivíduo se apropria da cultura que lhe é mediada nas relações com outras pessoas por meio da atividade prática. Portanto, o papel da educação consiste em proporcionar o desenvolvimento de cada aluno impulsionado pela sua aprendizagem, por meio de atividades que lhe façam sentido. Isso demanda um ensino centrado nas formas mais elaboradas da cultura humana.

A defesa de uma escola de Educação Infantil que promova a ampliação do conhecimento de mundo da criança para além dos conhecimentos da vida cotidiana é basilar nessa perspectiva, pois visualiza a escola de Educação Infantil como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, cujo objetivo central seja a promoção das máximas capacidades da criança. Assim, é imprescindível que o “[...] professor assuma o compromisso político de enriquecer a vivência da criança na escola com conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, despertando a curiosidade das crianças para objetivações humanas não-cotidianas” (Pasqualini, 2016a, p. 35).

Pensar na efetivação de uma educação desenvolvente para as crianças pequenas não prescinde de uma escola de Educação Infantil alinhada às necessidades e especificidades dessa faixa etária. O professor é figura central nesse processo, pois, por meio da organização do ensino, possibilitará o desenvolvimento das principais mudanças no psiquismo infantil. Por isso, Pasqualini defende a necessidade de o professor

[...] planejar e organizar as atividades pedagógicas considerando a atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança. Precisa criar condições para a paulatina superação das funções psicológicas elementares, em direção à formação dos processos psicológicos superiores. Precisa inserir o conhecimento científico nas atividades pedagógicas, para garantir a formação de pseudoconceitos “ricos e maduros”. Tudo isso, como nos lembra Elkonim, para provocar o surgimento do novo, ou ainda, para provocar revoluções no desenvolvimento infantil, tornando realidade a educação escolar infantil como expressão do direito da criança pequena ao

conhecimento e ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (Pasqualini, 2011, p. 87).

Faz-se imprescindível, portanto, o trabalho com o conhecimento científico como elemento fundante de uma educação desenvolvente, desde a Educação Infantil, para o desenvolvimento da criança. Nessa etapa educacional, normalmente se privilegiam os conhecimentos da esfera da vida cotidiana, reproduzindo-se apenas os conceitos espontâneos; contudo, é preciso superar o senso comum e avançar para o ensino dos conceitos científicos desde cedo. Por isso, é de contumaz importância a ação do professor na organização da atividade da criança em direção à formação e ao desenvolvimento dos conceitos científicos, tendo em vista que “[um] ensino desenvolvente muda o aluno qualitativamente, provoca, instiga, leva o aluno a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolve o pensamento teórico” (Mello; Lugle, 2014, p. 265).

#### 4 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (Marx, 2010, p. 151).

Neste capítulo, apresentamos os principais resultados oriundos das análises acerca das concepções das professoras que trabalham nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede municipal de João Pessoa sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As análises realizadas com base na hermenêutica dialética evidenciaram ao longo da pesquisa, as categorias empíricas: *ensino*, *aprendizagem*, *desenvolvimento*, as quais contribuíram para uma compreensão do objeto de estudo em suas múltiplas determinações.

Ao buscar compreender a concepção das professoras acerca de sua atividade de ensino é possível percebê-las como um processo de construção social e cultural, inseridas em um contexto histórico de uma determinada realidade. Sendo assim, a concepção das professoras está relacionada “à totalidade das relações sociais e, portanto, reflete as contradições dessa totalidade”, por isso que “[c]om base no materialismo histórico, a concepção do professor é analisada a partir do modo de produção dos bens materiais, portanto, enquanto determinada pelas condições da vida material da sociedade, ao mesmo tempo em que determina as condições materiais da vida social” (Baptista, 2008, p.15). Assim, a concepção das professoras, bem como a concepção da pesquisadora estão inseridas nesse contexto histórico específico, no âmbito da sociedade capitalista brasileira atravessadas por contradições e ambiguidades.

Considerando que a realidade está em constante movimento, o que torna mais difícil captá-la apenas através de abordagens baseadas exclusivamente na lógica formal. Vale salientar que não estamos negando a importância da lógica formal; pelo contrário, reconhecemos sua relevância, uma vez que a incorporamos em nosso método de análise. No entanto, a superação por meio da incorporação é uma condição

fundamental para compreender o fenômeno em sua totalidade, no caso em questão, a atividade pedagógica como uma unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade principal da criança. Assim sendo, a hermenêutica-dialética como método de análise contribuiu para a compreensão e interpretação dos significados que os sujeitos participantes dessa pesquisa empírica constroem em seus discursos e práticas na Educação Infantil. Ao analisar esse movimento dialeticamente, destacamos as contradições nas quais eles são constituídos, inseridos em seu contexto histórico-cultural.

#### **4.1 A Educação Infantil em busca de sua identidade: um processo contraditório**

Os discursos sobre educação ganham maior relevância a partir do século XIX, com as mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorriam no contexto da expansão do capitalismo e do crescimento industrial, da ascensão da burguesia e da alienação imposta por esta classe. Nesse contexto, a construção de uma sociedade capitalista, moderna suscitava a formação de um novo indivíduo, com base nos princípios políticos e filosóficos do liberalismo, e impunha um projeto de educação voltado à formação de cidadãos em um único sistema de ensino, secular, gratuito e universal. Assim, a valorização da escola para atender aos interesses do capitalismo foi constituída com o intuito de estabelecer uma sociedade democrática em que a burguesia pudesse consolidar seu poder. Nesse cenário, à escola caberia o papel de transformar “súditos em cidadãos” (Saviani, 2012a, p. 5).

O interesse pela Educação Infantil tem sua origem, entretanto, a partir do século XVII e está estreitamente ligada às mudanças sociais que se desenvolveram na Europa. Essas transformações impulsionaram a urbanização, a expansão da industrialização, a reestruturação familiar e a inclusão da mulher no mercado de trabalho. De acordo com Santos (2015, p. 84), "além dos fatores econômicos, políticos e sociais, fatores culturais e ideológicos também tiveram um impacto significativo na constituição e configuração de espaços destinados ao cuidado, educação e proteção das crianças pequenas".

Nesse contexto, as transformações na estrutura familiar têm impacto na educação das crianças, uma vez que, anteriormente a esse período, a responsabilidade de educá-las era exclusiva das famílias. Com a adoção do modelo

nuclear de família e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a dinâmica educacional sofreu, todavia, mudanças significativas. Essas mudanças são acompanhadas de “um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (Bujes, 2007, p. 15).

As instituições de Educação Infantil, entretanto, têm uma base de classe, uma vez que são estabelecidas com o propósito de atender às necessidades das crianças desfavorecidas, afastando-as do trabalho fabril, moldando-as para seu futuro papel na sociedade. Nesses espaços de caráter assistencialista, práticas de socialização e disciplinarização eram implementadas e direcionadas especificamente para crianças das classes populares. O objetivo era promover a submissão das famílias a um atendimento “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos”, ou seja, “propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 83).

Na realidade, o determinante para a instituição ter um propósito educativo seria o seu público-alvo e a faixa etária que pretendia atender, portanto, era a classe social que definia diferentes objetivos educacionais. Mesmo sendo assistencialista, a instituição tinha, entretanto, um caráter educativo e com uma ideologia bem definida, como denominado por Kuhlmann Jr. (2003, 2015) como uma "Pedagogia da Submissão". De fato, ao longo da história da Educação Infantil, houve uma polarização entre o aspecto assistencial e o educacional. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2003, p. 54, sic) esclarece que o assistencialismo

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

A construção da identidade das creches e pré-escolas no Brasil também está relacionada à história das políticas de atendimento à infância. Essas políticas foram baseadas nas diferenças de classe social e, ao longo do tempo, na falta de investimento público e deficiência na profissionalização dos(as) professores(as) que

atuavam com as crianças pequenas. Resultado de um processo histórico, que foi marcado por avanços e retrocessos, a Educação Infantil tem sido alvo de críticas severas devido ao seu caráter assistencialista, compensatório e preparatório. Na contramão dessa construção, no entanto, os movimentos sociais bem como diversos setores da sociedade brasileira vêm lutando em busca de políticas públicas que assegurem o direito das crianças a uma educação de qualidade que possibilite seu pleno desenvolvimento. Vê-se desde longa data, uma luta incansável pela superação das concepções que constituíram essa etapa educacional ao longo da história, como bem ressalta Pasqualini (2016a, p. 31, grifo nosso):

Filantropia. Guarda. Liberação da força de trabalho feminina. Assistencialismo. Compensação de carências econômicas e culturais. Preparação para uma fase futura da escolarização. Antecipação dos conteúdos e métodos da escola primária. Prevenção do fracasso escolar. Recreação. Desabrochar de capacidades naturais. Espontaneísmo. Muito já avançamos, mas muito ainda há a ser feito para que possamos de fato superar os resquícios dessas concepções que marcaram as origens e a história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, **conferindo historicamente à educação infantil uma condição de subalternidade diante dos demais segmentos educacionais**, como se esse fosse um segmento de ensino de menor importância.

Nessa direção, as professoras entrevistadas denunciam a dificuldade que encontram no trabalho educativo com as crianças pequenas, tendo em vista que ainda prevalece uma concepção de Educação Infantil como uma etapa inferior das demais, numa condição de subalternidade, conforme já explicitado por Pasqualini (2016a). Além disso, o desconhecimento do papel da Educação Infantil, da sua importância para a formação da criança tem sido um desafio constante, como ressaltam algumas entrevistadas.

Após as discussões até aqui empreendidas, passamos à transcrição das falas<sup>1</sup> das Professoras entrevistadas, comentando sobre os aspectos relacionados à Educação Infantil. Como já dito, algumas percebem que os sistemas de ensino veem essa fase da educação como algo inferior, sem necessidade de grande atenção.

---

<sup>1</sup> As falas foram transcritas *ipsis litteris*, a fim de se manter a fidedignidade do discurso das Professoras entrevistadas.

*A educação infantil que eu defendo deveria cada dia ser mais valorizada por quem está acima, porque se a criança se desenvolve bem nessa fase da vida, vai ser um cidadão muito mais autônomo. É o que eu acredito. Se eu tivesse tido o que as nossas crianças têm hoje, entre as unidades, eu seria muito melhor isso em todos os aspectos, principalmente na questão da oralidade, na questão do desenvolvimento físico, mesmo em si, coisas simples que a gente faz no dia a dia, não é? (P7<sup>2</sup>)*

*A vice-diretora estava do lado e disse: Tem vaga no Pré II. Eu perguntei: Pré II é da Educação Infantil? Olha, na época eu nem sabia a nomenclatura das turmas da educação infantil. Eu disse: mas eu não tenho experiência, eu não sei trabalhar com a educação infantil, é a única coisa que você tem? E, ela respondeu: Se você quiser ficar aqui, você vai ficar com a turma de Pré II, é a única turma vaga, você aprende na prática (P8).*

Apesar dos significativos avanços da Educação Infantil, especialmente no que se refere à sua regulamentação como primeira etapa da Educação Básica e seu reconhecimento como um direito público subjetivo do cidadão, consideramos que esses avanços impactaram mais no que se refere aos aspectos financeiros e administrativos do que em relação à concepção de trabalho pedagógico, tendo em vista a resistência em reconhecer as instituições de Educação Infantil, enquanto escola para a primeira infância, na defesa intransigente de uma “perspectiva antiescolar” (Arce, 2012), da negação do ensino e na implementação de modelos educacionais informais (Bezerra, 2019).

Na Educação Infantil, é comum encontrarmos modelos educacionais voltados para preparar a criança para a vida social cotidiana, com ênfase no desenvolvimento da autonomia e na aquisição de habilidades essenciais para sua convivência e sobrevivência. Neste sentido, os conteúdos de ensino são fundamentados nas experiências e saberes advindos do senso comum, que são necessários para lidar com situações do dia a dia. Dessa forma, é predominante uma abordagem espontânea e pragmática, que se baseia na vivência cotidiana e nas diferentes circunstâncias que permeiam a relação da criança com os adultos, como podemos observar em alguns relatos dos sujeitos desta pesquisa:

*Elas vêm do maternal, do Pré I e no Pré II você constrói tudo com elas. É tanto que as mães ficam perguntando o que é que a gente faz na sala de aula. Porque elas aprendem, aprendem, é [...] aprendem a dobrar um lençol, a guardar um copão, porque*

---

<sup>2</sup> Conforme já informado na página 37 desta escrita, foi atribuída a letra P como representação inicial do termo "Professora", seguida de um numeral, de 1 a 12, correspondendo à quantidade de participantes da pesquisa.

*na minha sala é assim, eu começo a ensinar tudo para elas. Uma criança chega sem saber se vestir, e você ensina: veste assim, calça desse jeito. Quando acorda, você pega seu colchão, coloca lá, dobra seu lençol sozinho, guarda lá dentro do armário (P10).*

*Na minha época a professora não tinha essa sensibilidade de fazer uma relação com o cotidiano da criança com o que a gente precisava aprender. Não tinha. Então assim, eu acho que essa foi uma dificuldade minha e dos meus colegas, que também passaram na mesma época, né? (P7).*

*A gente deixa a criança a vontade, porque a gente não pode pegar na mão da criança para que eles façam do jeito que a gente quer. Eles têm que ter, eles têm que é ter sua, sua, sua própria autonomia. Para fazer é para ser livre naquela vivência, entendeu? Então, ali (pausa). Pronto, eu pego vários brinquedos de peixe, então, ali, eles, vão empilhar da maneira que eles querem, quando eles empilham que aí a gente bate palma, porque eles conseguiram, aí o outro também já está estimulando. Então, assim a gente tem um trabalho de estímulo. A gente estimula muito eles, entendeu? Então, quando eles fazem alguma coisa, a gente, eh..., parabeniza porque cada vez eles vão se desenvolvendo mais (P11).*

Diante dessa realidade, o que nos preocupa é a intensa valorização do conhecimento cotidiano, vinculando aos saberes da vida cotidiana a aplicabilidade na rotina das crianças. Essa preocupação surge ao observarmos que muitas crianças não demonstram interesse por determinados assuntos devido à falta de conhecimento sobre eles. Ao fundamentar suas práticas pedagógicas na abordagem construtivista, na qual defende que o interesse por determinado conhecimento deve partir da criança ou afirmam que, nessa linha, os profissionais trabalham de forma eclética, muitas vezes, o que ocorre é que as crianças acabam sendo privadas da oportunidade de adquirir vários conhecimentos. Ao assumir uma abordagem construtivistas na Educação Infantil, percebemos que o trabalho educativo se assemelha ao modelo assistencialista que queremos superar. Isso acontece porque as crianças são deixadas livres e soltas, o que faz com que a creche seja mais um lugar para brincar e passar o tempo, ao invés de ser um local destinado à apropriação do conhecimento sistematizado.

As marcas assistencialistas ainda são bastante visíveis, conforme se lê no discurso de P10, a seguir transcrito:

*E a criança de creche, não, eles aprendem a pular sozinho, eles aprendem a se vestir, eles aprendem a se alimentar, só que tem criança que vem para a gente que a gente às vezes no início, tem que colocar na boca porque não gosta de comer sozinho, não tem autonomia, mas a gente desenvolve muita autonomia aqui (P10).*

A partir da perspectiva teórico-metodológica que defendemos, a escola, ao se tornar o local privilegiado do conhecimento sistematizado, coloca fronteiras entre os saberes do cotidiano, embora isso não signifique ignorá-lo, e os saberes histórico-científicos. O dia a dia das crianças e suas experiências são pontos de partida a serem superados e a “[...] escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana” (Arce, 2013, p.32), apresentando-se como um ambiente planejado pelos adultos para educar as crianças. Desse modo, o principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento, que impulsiona o desenvolvimento infantil, desde bebê.

Assim compreendendo, defendemos que a educação escolar deve disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das maiores conquistas filosóficas, artísticas e científicas já alcançadas pela humanidade, convertendo-os em conteúdos escolares. É, portanto, de extrema importância que esses conteúdos estejam em consonância com os conhecimentos historicamente organizados e validados pela prática social humana bem como com os resultados do trabalho intelectual de decodificação da realidade concreta (Martins, 2015). Os conteúdos clássicos e científicos são fundamentais no contexto da educação escolar, porém é indispensável reconhecer as especificidades próprias da faixa etária do destinatário da Educação Infantil, tendo-se o cuidado de não s privá-los do acesso aos conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

Diferentemente, e anuente à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, a educação formal – em sua expressão escolar, tem como objetivo a elevação para além da vida cotidiana, tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos. [...] Sendo assim, uma educação escolar de qualidade, no que se inclui a educação infantil, demanda clareza acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum. Que entenda o desenvolvimento como processo dependente das condições sociais de vida e de educação e produzido pela apropriação dos signos da cultura (Martins, 2016, p. 26-27).

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação humana e social, tendo em vista sua importância na concretização dos direitos sociais de cada indivíduo e de sua cidadania. Assim, tal Educação se configura como uma das etapas educacionais mais importantes na formação humana, haja vista que, nessa fase, ocorre, de forma mais intensa, a formação e desenvolvimento do psiquismo e da personalidade da criança. Por isso, muitos professores concebem-na como base da

educação do sujeito, uma etapa fundamental para que se desenvolvam habilidades essenciais para que a criança cresça de forma saudável, como enfatiza a professora a seguir:

*Eu vejo a Educação Infantil como uma base. Ela tem que ser o alicerce, o alicerce mais saudável possível para uma criança (P9).*

Essa discussão, no entanto, fica na superficialidade, não avança para o reconhecimento da importância da Educação Infantil para a formação integral da criança, conforme podemos perceber nos discursos dos sujeitos da pesquisa a seguir reproduzidos:

*A educação infantil ela vem pra retribuir com a formação da criança em si, porque você tem um olhar diferenciado e uma etapa da vida diferente, a criança está se formando, formando sua personalidade e a educação infantil está ali ajudando, colaborando com essa criança que um dia vai ser adulto, e o que ela trouxe da sua infância é o que vai refletir na sua vida adulta, uma criança trabalhou segurança, trabalhou identidade, autonomia, que é uma criança confiante, ela vai ser um adulto confiante, não vai ser um adulto frágil emocionalmente. (P2)*

*A Educação Infantil tem um papel muito importante. É muito importante porque é justamente aonde começa toda a formação da criança, é onde começa tudo que eles vão levar para a vida inteira. É a base deles, tanto de aprendizado ou se tiver algum trauma ou se tiver tudo vai, vai, vai refletir na vida deles. Eu começando uma base ali e sabendo que aquilo ali está contribuindo para o futuro deles é muito bom. (P5)*

*Não precisa assim sair letrada ou então aprender conteúdo, mas ela tem que ter um discernimento. Ela tem que ter parâmetro pra levar pra vida... elas têm que ter uma base de tudo isso, de educação, de comportamento. Eu penso assim, entendeu? (P3)*

Percebe-se que os docentes não têm clareza do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e quanto a Educação Infantil pode contribuir concretamente para a formação desse sujeito, o que denota que um dos principais desafios na construção de uma Educação Infantil com identidade própria e reconhecimento social é superar o espontaneísmo na prática pedagógica. Acredita-se, erroneamente, que a educação infantil se resume a acompanhar o desenvolvimento da criança, como se esse processo fosse totalmente natural. Essa visão reducionista desvaloriza a importância da atividade de ensino do professor, uma vez que o desenvolvimento é encarado como algo espontâneo, ou seja, ocorre naturalmente.

Assim, em pleno século XXI ainda presenciamos uma Educação Infantil que luta incansavelmente pela constituição de uma identidade própria, que respeite o

sujeito criança em suas singularidades e rompa definitivamente com a dicotomia instaurada entre práticas assistencialistas ou que privilegiam uma educação antecipatória/preparatória para o Ensino Fundamental, ou, então uma educação pautada em princípios espontaneístas. A esse respeito, Saviani alerta para a precariedade do atendimento na Educação Infantil, que se manifesta a partir de uma concepção

[...] assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e, cientificamente, fundamentada do educador (Saviani, 2012c, p. 9).

Diante disso, fica nítida uma dicotomia instaurada na Educação Infantil, ou seja, apresenta-se uma prática retrógrada, na qual o foco está em um atendimento que privilegie cuidados básicos como alimentação, higiene, proteção e outras necessidades dessa faixa etária. Além disso, observa-se uma abordagem antecipatória/preparatória, com ênfase na alfabetização das crianças para atender às exigências do modelo de produção capitalista.

O caráter antecipatório/preparatório da Educação Infantil, pensado historicamente como preparação mecânica, com o objetivo de buscar a prontidão para que a criança chegue ao Ensino Fundamental dominando habilidades que são consideradas necessárias para seu desenvolvimento, marca profundamente o trabalho educativo em muitas instituições do País. Desse modo, podemos perceber quão forte é essa prática na fala das professoras entrevistadas.

*É porque puxa mais um pouco, a criança quando sai do Pré I vai pra o Pré II, aí você lá ela já quer resultado, e quando chega aqui. Ela quer o resultado, que os meninos reconheçam o alfabeto, que os meninos já façam o nome, que conheçam as cores, na parte de se organizar, cuidado com a higiene, aí ela já quer esse resultado, e agora esse ano aumentou mais, por que não vai ficar aqui dentro no Crei, vai pra escola, aí já vai ser uma mudança, porque na escola vai ficar só um período, só pra estudar é diferente aqui; queira, quer não, o Crei é diferente da escola, antes tinha a turma de Pré II e adquirir mais um pouco, agora não, vai direto para a escola. (P1)*

*Então eles cobram que educação infantil seja uma inicialização da criança na escola, eles têm a obrigação de conhecer letras, de conhecer números, quantidades, aquela obrigação de estudante [...]. Eu tenho muito esse preconceito com Educação Infantil. E querem que a gente “à fina força” alfabetize a criança na educação infantil porque se*

*chega no primeiro ano sem saber de nada, de nada deles, é sem saber ler e escrever num Pré II e até no Pré I. (P2)*

*[...] depois a gente vai para a parte pedagógica, que é a única, eu prefiro um pouquinho de ir para o papel, para escrita mesmo, eles fazem o nome dele. Porque tem uns que tem mais dificuldade, tem uns que não sabem nem pegar no lápis. (P4)*

*É, porque geralmente dizem que o Pré II não é para alfabetizar. Não é assim? E a criança, não é obrigada a sair lendo ou escrevendo. Mas o professor tenta fazer isso para que sua criança no próximo ano se saia bem. A criança saia juntando e formando algumas palavrinhas, (silêncio) como eu gosto muito do bingo das letras... Eles memorizam e eles já começam a escrever o nome dele. (P10)*

O caráter preparatório da Educação Infantil tem sido combatido veementemente pelos(as) estudiosos(as) da área, profissionais da educação, entre outros agentes vinculados(as) a esse segmento, que defendem uma educação que dê conta das especificidades e da complexidade da infância. Nessa fase, exige-se uma educação voltada ao desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, porém é preciso ter cuidado ao negar por negar a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, para não se cair no erro de se acreditar que não é necessário se desenvolverem práticas que possibilitem a criança avançar, por exemplo, no âmbito da leitura e da escrita. Sobre esse aspecto, Pasqualini e Eidt (2016, p. 144, grifo das autoras) ponderam que:

*É também evidente que aquilo que ela aprende e conquista na educação infantil será decisivo para sua experiência na escola regular, até porque, como vimos, as capacidades que se formam em cada novo período do desenvolvimento começam a ser gestadas no período anterior. Assim, se não temos como objetivo último a preparação para a etapa futura da escolarização, devemos promover a formação de capacidades e funções psíquicas que permitirão ao psiquismo avançar em seu desenvolvimento na transição ao novo período, ou seja, devemos formar as premissas ou “pré-requisitos psicológicos” da atividade que despontará como dominante na idade escolar: **a atividade de estudo.***

A Educação infantil vive em busca de sua identidade, que respeite suas especificidades e possibilite constituir-se enquanto etapa educacional para garantir o direito das crianças de terem acesso a um ensino que promova sua aprendizagem e seu desenvolvimento, visto que é um momento imprescindível para a formação do psiquismo infantil e de sua personalidade. Sendo assim, Leontiev (2012, p. 59) esclarece que é um “[...] período da vida em que o mundo da realidade humana que

cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. As falas dos sujeitos desta pesquisa ilustram bem esse pensamento.

*[...] a educação infantil onde começa tudo, e o começo de tudo, da vida escolar da criança, então pra mim é muito importante eu acho assim que desde você receber a criança até a hora dela ir pra casa. Na minha concepção o papel da educação infantil é fundamental, a criança não vem para a pré-escolar só pra brincar, a gente tem que fazer com a criança venha ela saia com alguma coisa, pra mim é uma importância muito grande, ali foi um desafio superado, mas na frente ela já vai avançar, vai ter avanço. A educação infantil é fundamental, e de suma importância na vida escolar. (P1)*

Em consonância com a perspectiva teórico-metodológica que adotamos, Arce e Martins (2012, p.16) defendem com veemência “[...] que os espaços institucionais destinados aos pequenos devam constituir-se como escolas e, como tal, caracterizar-se por um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado nos domínios da ciência”, portanto, uma escola de Educação Infantil que possibilite as crianças se desenvolverem plenamente e que, ao avançarem para o Ensino Fundamental, possam vivenciar uma continuidade no processo educativo e não mais uma transição tão abrupta, fenômeno que, ao longo da história, tem contribuído para essa dicotomia.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende, ainda, uma educação desenvolvente para a Educação Infantil capaz de superar as concepções igualmente naturalizantes, baseadas no senso comum, e de promover uma educação intencional, favorecendo o desenvolvimento do psiquismo e a omnilateralidade humana. Portanto, é imprescindível que o “professor assuma o compromisso político de enriquecer a vivência da criança na escola com conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, despertando a curiosidade das crianças para objetivações humanas não-cotidianas” (Pasqualini, 2016a, p.35).

Nessa perspectiva, é basilar a defesa de uma escola de Educação Infantil que promova a ampliação do conhecimento de mundo da criança para além dos conhecimentos da vida cotidiana, preconizando, portanto, a escola como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tendo como objetivo central a promoção das máximas capacidades da criança.

## 4.2 Formação docente na Educação Infantil: o que a realidade revela

No que tange à Educação Infantil, a construção de sua identidade como a primeira etapa educacional ocorre no âmbito das políticas de atendimento à infância, fundamentadas na distinção entre classes sociais. Ao longo dessa trajetória histórica, predominou uma política caracterizada pela escassez de investimento público, sendo essa Educação obrigada a se expandir sem as condições adequadas de infraestrutura, administração, formação e valorização profissional, especialmente para os setores mais vulneráveis, limitando-se a ações assistencialistas e compensatórias.

Como uma etapa fortemente influenciada por esses vieses, majoritariamente são mulheres que exercem a docência, haja vista a concepção predominante de uma vocação exclusivamente maternal, definindo-se que as mulheres têm uma predisposição natural para cuidar, uma vez que portam características como docilidade, paciência e desprendimento, ou seja, historicamente atributos do gênero feminino e que ainda estão bastante presente no cenário atual. Amparando-se nesse perfil de subalternidade feminino, vê-se a consequência negativa que se expande para a Educação Infantil, pois:

[...] essa ideologia camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira e desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder, a importância e a responsabilidade da profissão que exercem (Kramer, 2011, p. 128).

Neste contexto, o papel do trabalho docente na Educação Infantil tem sido objeto de debate, devido à falta de clareza sobre sua natureza, que ora é considerado uma missão, ora uma profissão, assim “[...] guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente [...]” (Cerisara, 2002, p. 25). Neste cenário, persiste uma predominância da reprodução de práticas de cuidado materno, tutela, assistencialismo e disciplina das crianças, em um ambiente extremamente precário.

A carreira de professor na Educação Infantil enfrenta inúmeros desafios, devido à falta de prestígio social atribuído ao trabalho com crianças pequenas, à fragilizada formação inicial, à baixa valorização salarial e às péssimas condições de trabalho.

Essa conjuntura resulta na desvalorização da profissão, agravando a precarização e dificultando a construção de uma identidade docente sólida.

A fragilidade da identidade profissional na área da Educação Infantil é evidente, uma vez que a relevância e especificidade desse papel não são devidamente reconhecidas pela sociedade, sendo erroneamente considerado um trabalho de menor importância, dispensando a necessidade de uma formação sólida e uma remuneração adequada. Desta forma, torna-se evidente, nas palavras das professoras entrevistadas, a fragilidade na construção de sua identidade e no reconhecimento de seu trabalho docente em um segmento educacional que representa a primeira etapa da Educação Básica.

*Fico mais triste pela desvalorização dos colegas que ensinam em outras etapas educacionais do que pessoas leigas da comunidade (silêncio)... Não existe reconhecimento ao nosso trabalho, pois na visão deles apenas cuidamos das crianças, damos banho, brincamos e etc. (P5)*

*Elas pensam que Educação Infantil é mais cuidado e pronto, que não contribui muito na vida. Para elas são mais a questão assim como eu falei do cuidar. Eles não têm um olhar diferenciado, um olhar para o pedagógico, é o que eu posso falar. (P6)*

*Não compreendem que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação e é fundamental para o desenvolvimento da criança, a gente vê o quanto eles aprendem com o nosso trabalho com os projetos, as vivências... é o que nos deixa felizes. (P11)*

A problemática da perda de identidade e da desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil é uma questão delicada. Professores enfrentam uma carga excessiva de trabalho sem as condições necessárias para realizar suas atividades laborais. Ademais, a responsabilização recai cada vez mais sobre os docentes que lidam com crianças pequenas, as quais são as mais severamente afetadas pela exclusão social, violência e falta de políticas públicas que atendam às necessidades das famílias no que tange aos cuidados necessários para com seus filhos. Em vista disso, é responsabilidade do poder público fornecer as condições adequadas e necessárias para que os docentes possam exercer seu trabalho, as quais apresentam demandas específicas que afetam diretamente o seu fazer pedagógico.

Além disso, as reformas políticas educacionais baseadas na lógica neoliberal vêm se alastrando em diversos níveis de ensino e impactando significativamente nas condições de trabalho dos professores. Isso é claramente demonstrado através da implementação de políticas de responsabilização e meritocracia, que,

consequentemente, resultam na perda de autonomia e controle sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, observa-se um aumento da carga de trabalho dos professores, com mais exigências e uma crescente intensificação de tarefas, além de salas superlotadas, sem condições de planejamento, estudo ou até mesmo tempo para descanso nos intervalos de trabalho. Como revelam as professoras:

*Eu sei que a gente tem que ter um tempo para estudar, mas fica tão cansativo porque a gente não tem assim esse tempo. Eu sei que não é o correto, que a gente tem que sentar para estudar. Mas assim, às vezes se torna tão cansativo que você deixa passar [...] A rotina na creche é muito cansativa, mal sentamos na hora do almoço e tem dias que temos que planejar nesse tempinho. É muito trabalho para realizar com uma turma com 27 bebês...silêncio. (P3)*

*É planejar, é a aula, tudo direitinho, fazer atividades. Se for para fazer um curso, tem que ter dedicação para poder fazer uma leitura, e não dá, não tenho tempo. Eu chego no CMEI antes das 7h e só chego em casa umas 18h30, e ainda tem alguma atividade para planejar, mas eu já estou exausta. (P4)*

*Aí o tempo termina sendo muito corrido, entendeu? Muito corrido e a gente tem tentado aqui no horário do almoço da gente. Como você chegou naquele dia [...] a gente estava aqui, a gente está tentando formar grupos de estudo exatamente para tentar se aprofundar mais. Em muitas coisas, né? Em tudo o que interessa para a área. (P7)*

Essa realidade enfraquece ainda mais suas condições de trabalho, demandando que sejam extremamente versáteis e multifuncionais no seu fazer. A automatização da prática pedagógica, no entanto, faz com que essas profissionais acabem executando, até sem tanta consciência, ações que se limitam a garantir a segurança, os cuidados básicos de higiene, conforto e bem-estar da criança, visto que as ações educativas direcionadas ao desenvolvimento integral do bebê e da criança terminam sendo negligenciadas, em virtude das condições limitantes de trabalho.

Este cenário indica um processo real de precarização do trabalho docente, desprofissionalização e até mesmo proletarização do magistério, fenômeno que sempre esteve presente em nosso país ao longo dos séculos e assim continua.

Essas questões têm impactado o trabalho educativo não somente do professor bem como dos demais profissionais da educação que trabalham diretamente nas Unidades de Educação Infantil. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 164):

*[...] é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do*

professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais.

Esse processo de precarização vivenciado pelos docentes tem refletido em suas atividades há séculos, ocasionando a permanência da alienação e a redução das possibilidades de emancipação desse sujeito (Antunes, 2011). O processo de alienação do trabalho a que estão submetidos os docentes termina repercutindo na qualidade da educação ofertada para as crianças desde bebês, tendo em vista que “[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele [...]” (Marx, 2010, p. 83), e esse estranhamento da atividade humana ocorre porque “o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (Marx, 2010, p.83). É preciso, pois, superar essas condições de alienação para que o sujeito se objetive e se humanize por meio do trabalho que exerce – neste caso específico, o trabalho educativo.

Outra temática que merece atenção é a formação de professores, visto que a defesa por uma formação de qualidade e pela profissionalização do magistério tem sido pauta de luta dos movimentos sociais, de pesquisadores e principalmente dos profissionais da educação ao longo das últimas décadas no Brasil. Nessa direção, faz-se mister repensar e reavaliar políticas públicas de formação docente, especialmente no âmbito dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que têm a responsabilidade de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Refletir sobre o impacto negativo decorrente da precariedade da formação inicial no âmbito acadêmico é tarefa urgente em virtude do alarmante crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES), que têm como objetivo principal o lucro financeiro, negligenciando a importância da pesquisa, da extensão e de uma sólida atividade formativa, sem estabelecer uma articulação coerente entre a teoria e a prática. A situação se agrava ainda mais nas IES de pequeno porte que ofertam cursos a distância, nos quais muitas vezes um único tutor é sobrecarregado com várias disciplinas, recebendo uma remuneração insuficiente e com formação específica limitada. Notadamente, esse modelo de Educação a Distância (EAD) praticada no Brasil arruína o que as políticas de democratização ajudaram a melhorar no sistema

de ensino, impactando de maneira significativa a formação dos professores em nosso país.

Diante desse panorama, constatamos que a formação inicial dos sujeitos desta pesquisa é similar ao cenário descrito anteriormente. A seguir, descrevemos a formação das 12 (doze) professoras entrevistadas: 01 (uma) professora obteve o diploma de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no curso presencial; 01 (uma) professora cursou Pedagogia na UFPB Virtual no Polo de João Pessoa; 01 (uma) professora concluiu o curso na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN); 05 (cinco) professoras realizaram a formação na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Polos distribuídos pela Paraíba, no formato presencial em regime especial (aos sábados); 01 (uma) professora estudou no Polo da Faculdade Cruzeiro do Sul; 01 (uma) professora frequentou o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP); 01 (uma) professora cursou Pedagogia em uma Faculdade Particular em Itapororoca-PB; 01 (uma) professora realizou o curso de Pedagogia em uma Faculdade particular, de cujo nome, porém, não se lembra. O Quadro 1 a seguir, apresenta, mais didaticamente, a formação e experiência das participantes desta pesquisa.

**Quadro 1** – Formação e Experiência Profissional dos sujeitos da pesquisa

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	IES	EXPERIÊNCIA DOCENTE EDUCAÇÃO BÁSICA	EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	Pedagogia	2017	UVA	16 anos	14 anos
P2	Pedagogia	2019	UFPB VIRTUAL	11 anos	11 anos
P3	Pedagogia	2005	UVA	22 anos	11 anos
P4	Pedagogia	2016	UVA	19 anos	15 anos
P5	Pedagogia	Cursando	EAD Particular	17 anos	17 anos
P6	Pedagogia	2021	UFPB	6 anos	4 meses
P7	Pedagogia	Não lembra	CINTEP	20 anos	6 anos
P8	Pedagogia	2006	UERN	19 anos	8 anos

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	IES	EXPERIÊNCIA DOCENTE EDUCAÇÃO BÁSICA	EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA EDUCAÇÃO INFANTIL
P9	Pedagogia	2008	UVA	12 anos	9 anos
P10	Pedagogia	Não lembra	UVA	42 anos 35 anos (Efetiva-Aposentada) 7 anos (Contrato na PMJP)	7 anos
P11	Pedagogia	2007	UVA	16 anos	4 anos
P12	Pedagogia	2015	EAD Particular	17 anos	10 anos

**Fonte:** Pesquisa empírica realizada pela autora.

Como podemos constatar, 75% das professoras participantes desta pesquisa obtiveram seus diplomas de Licenciatura em Pedagogia, em Faculdades Particulares, seja na modalidade de Educação a Distância ou em regime especial, aos sábados. Esse panorama revela a expansão descontrolada e sem fiscalização das instituições particulares de ensino, que, frequentemente, oferecem cursos aligeirados que comprometem a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. Os(as) professores(as) se veem obrigados(as) a frequentar cursos de questionável qualidade, muitas vezes pagando com seus próprios recursos, como podemos perceber no relato das professoras entrevistadas.

*Estou fazendo Pedagogia online, é cansativo, bate o sono (risos). Aí tem as coisas da faculdade, tem as coisas daqui, porque também levo para casa, porque se eu não consigo dar conta aqui, eu tenho que dar conta de alguma forma, mas eu tenho que dar conta do meu trabalho, então deixo as coisas do curso de lado. (P5)*

*Cursei pedagogia aos sábados numa faculdade particular, não acho que me preparei bem para trabalhar com crianças. A gente estudava uma disciplina por vez, era um ensino com apostilas, mas não vi muita coisa sobre Educação Infantil não... (silêncio). Em relação aos teóricos, o que mais me atraiu foi sobre Paulo Freire, a educação bancária não é? Só achava muito cansativo, pois eu trabalhava a semana inteira das 7h às 18h e tinha meus filhos para cuidar, e eu não conseguia estudar direito. (P9)*

O processo de mercantilização da Educação Superior no mundo e no Brasil tem sido amplamente influenciado pelo capitalismo global, pela expansão do projeto

neoliberal bem como pelas políticas educacionais mundiais protagonizadas por organismos internacionais e multilaterais, sobretudo porque o crescimento dessa etapa educacional é “[...] marcada pela fragmentação, flexibilização, diversificação e heterogeneidade de conceitos e modelos institucionais, no contexto do projeto societário capitalista neoliberal global” (Fritsch; Jacobus; Vitelli, 2020, p.3). Essa é uma realidade predominante em diversos estados brasileiros, especialmente nos cursos de licenciatura, de acordo com os estudos conduzidos por Freitas (2002, p. 148):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. [...] Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de “desprofissionalização” do magistério.

A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais é, desde sua concepção, uma tarefa complexa e contraditória. Essa complexidade é permeada por relações de poder que reproduzem os interesses hegemônicos. Neste sentido, é possível constatar que os currículos dos cursos de Pedagogia baseados em modelos, subservientes às demandas hegemônicas do capital (Martins; Duarte, 2010), revelam-se insuficientes para possibilitar uma sólida formação teórica que instrumentalize os professores para enfrentamento dos desafios impostos pela educação de crianças pequenas. A esse respeito, Arce (2001, p.267) é enfática e revela a sua descrença, pois acha um equívoco

[...] que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Nessa direção, compreendemos a formação de profissionais, especialmente de professores, como um processo intencionalmente (mal) planejado para a realização de uma prática social específica. Essa formação não pode ser analisada isoladamente, mas sim inserida no contexto histórico e social em que ocorre. Ao analisarmos essa prática, percebemos as contradições entre o *dever ser* e as possibilidades concretas de efetivação (Martins; Duarte, 2010).

Assim sendo, reconhecemos as implicações dos condicionantes históricos, políticos e sociais no âmbito da educação, mais especificamente no processo de formação, e a necessidade de partir das condições reais e concretas que são consideradas essenciais para viabilizar transformações. Buscamos compreender as condições sócio-históricas em que emergiram tais políticas de formação docente, tendo em vista que essas políticas são fruto das relações sociais e dos conflitos de interesses entre os indivíduos históricos, organizados em seus espaços de representação política, como sindicatos, associações profissionais, partidos políticos, entre outros.

Nesse contexto, o que vivenciamos nas últimas décadas é uma formação baseada numa abordagem utilitarista que busca implementar um modelo de formação pragmatista e aligeirada, cujo objetivo é minimizar a apropriação do conhecimento sistematizado, gerar um esvaziamento teórico, hipervalorizar o cotidiano e focar no desenvolvimento de competências, com ênfase na reflexão sobre a prática docente. Os documentos oficiais aproximam-se de uma perspectiva profissionalizante de formação e criticam as práticas de formação consideradas tradicionais, deslegitimam os conteúdos disciplinares e dão ênfase aos saberes da prática, distanciando-se de uma proposta de formação que busque desenvolver o professor como um intelectual crítico.

Entende-se, portanto, que somente uma “[...] sólida formação teórica se contrapõe aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento e minimização da formação docente proposta pelas políticas de formação” (D’agostini; Titton, 2014, p. 171).

A fragilidade teórica apresentada pelas professoras que chegam às escolas e creches para trabalhar com crianças da Educação Infantil é preocupante. Algumas docentes afirmam com bastante naturalidade que não sabem ao certo o que fazer numa sala com bebês de 2 anos, que aprendem umas com as outras, buscam

orientações de especialistas na internet ou sugestões de vivências para aplicar com os bebês.

*Eu nunca trabalhei com berçário, fui auxiliar de Creche, mas foi em turma de 2 anos. No início, comecei a pesquisar, comecei a ver vídeos na internet, procurei pessoas, vídeos no YouTube de professores que trabalham justamente com essa faixa etária. E daí fui abrindo o meu caminho, foi me dando uma luz, e eu respirei e disse, eu vou encarar isso, essa oportunidade surgiu para mim. Eu não vou abandonar [...] E é isso. E daí alguns meses que eu venho trabalhando com eles. No início foi difícil porque eles não paravam, eles comiam em pé, rodando o berçário inteiro (risos)... Até hoje tem sido um desafio. Eu aprendo com eles e eles me ensinam. E assim vai. (P6)*

*Eu não sabia de nada e da educação infantil eu não tinha conhecimento. E não tinha apoio porque não tinha ninguém para ajudar, para dizer: Olha, se for por esse caminho, talvez esse vai ser melhor. E fui tentando fazer meu trabalho sozinha [...]. Naquele espaço, a gente foi tentando, eu e outra colega. E ela já tem mais experiência na educação infantil do que eu, inclusive ela era coordenadora numa creche em Cabedelo. Então, foi meu apoio, foi meus pés e minhas mãos. (P8)*

*Só que berçário é um desafio, bem desafiador mesmo, porque não é para todo mundo. Você tem que ter o dom de trabalhar com bebê. Não é fácil, tem que estudar muito, você se adaptar há algo que é totalmente diferente, porque são bebês de 6 meses a um ano e meio. (P4)*

Há um reconhecimento, por parte das professoras, desta lacuna, da necessidade de adquirirem um conhecimento mais aprofundado, a fim de aprimorar sua prática pedagógica.

*[...] o que eu precisaria hoje é voltar a estudar para fluir, sabe? Em relação à prática, é entender o que eu faço, a minha prática, a minha vivência, o que eu estou vivenciando com as crianças. (P12)*

Pelas falas das participantes, vê-se quão despreparadas ainda estão e como a intervenção de uma capacitação ou formação efetiva é urgente. Para tanto, é imperativo estabelecer princípios orientadores sólidos para a elaboração de uma política de formação de professores. Esses princípios devem ser fundamentados em uma compreensão abrangente da formação docente como um processo em *continuum*, abarcando tanto a formação inicial quanto a formação continuada e deve se apoiar na premissa de educação enquanto prática social, que vise à emancipação humana. Para isso, faz-se necessário “[...] o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a

serem ensinados pela escola” (D’agostini; Titton, 2014, p. 170). Sem a garantia desse direito ao docente em formação, será extremamente desafiador promover uma mudança significativa na precária situação que enfrentamos nas instituições de educação infantil quando se trata da qualidade do ensino para as crianças pequenas.

Dessas discussões, constata-se o impacto negativo de uma formação inicial precária na atividade de ensino dos professores, especialmente considerando que esses profissionais irão trabalhar diretamente com as crianças desde o berçário até a pré-escola, na etapa da Educação Infantil. Para que esse trabalho educativo possa, efetivamente, proporcionar uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento pleno das crianças, é necessário que os professores adquiram conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento, de forma a embasar teoricamente suas práticas.

As formações inicial e continuada de professores são projetos interdependentes, ou seja, estão interconectados, logo “[...] fazem parte de um mesmo processo contínuo, sistemático e articulado para a construção da ação docente” (Lira, 2017, p. 45).

No que se refere à formação continuada de professores, esta desempenha um papel essencial na profissionalização docente e na elevação da qualidade da educação. É importante ressaltar que esse tipo de formação diz respeito a uma aprendizagem constante, que se desenvolve ao longo de toda a vida. Neste sentido, alguns estudiosos optam por utilizar o termo "formação permanente" (Imbernón, 2016), para enfatizar essa continuidade no aprimoramento profissional dos professores.

Sendo assim, esse processo de formação permanente do professor em serviço engloba as dimensões inicial e continuada, como já ressaltamos, devendo configurar-se “em um amplo e complexo debate no chão da escola, ultrapassando as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais” (Lira, 2017, p. 60). A esse respeito, a Professora 4 revela a importância da formação continuada em serviço, principalmente quando alinhada às necessidades formativas que as docentes da Educação Infantil vivenciam em seu cotidiano.

*[...] a formação vem para abrir mais a mente da gente, ter consciência: Será que você está fazendo certo? Será que você está trabalhando correto? A formação ela vem e você parece que abre um leque, abre! (P4)*

O processo de formação continuada da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB passou por algumas mudanças no ano de 2021, decorrente da nova Gestão Municipal, quando foi apresentada a "Política de Educação Municipal de João Pessoa – 2021-2024", assentada em pilares de um projeto educativo, dos quais se derivaram 11 (onze) eixos, sendo um deles voltado para a Educação Infantil e o fortalecimento dos CMEIs.

A principal prioridade dessa Política é a universalização da educação pré-escolar para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, além da ampliação da oferta de atendimento, em creches, para crianças de até 3 (três) anos (João Pessoa, 2021), em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Além disso, a Gestão Municipal, por meio da Secretaria da Educação e Cultura (SEDEC), firma um compromisso com a formação em serviço e a valorização docente, frisando o reconhecimento e a profissionalização da docência quando destaca em sua política de educação. Assim, a melhoria da ação pedagógica deve estar adequadamente articulada com a implementação de políticas públicas que visam garantir a qualificação dos professores, em conformidade com a Meta 13 do PME-2015 (Brasil, 2014; João Pessoa, 2015; João Pessoa, 2021).

No que diz respeito à Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, foi estabelecida a Política Municipal de Formação em parceria formal com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intermediada pelo Centro de Educação (CE). Essa parceria teve como objetivo oferecer Cursos de Extensão no formato remoto durante a Pandemia da Covid19, flagelo vivenciado de forma mais intensa no período de 2020 a 2021. Esses cursos abrangeram uma variedade de temas relacionados à organização do trabalho pedagógico em ambiente remoto, considerações sobre o retorno às atividades presenciais, além de abordar o trabalho educativo envolvendo bebês e a periodização histórico-cultural.

No ano de 2022, deu-se início ao processo formativo organizado pela SEDEC em parceria com a UFPB, por meio de um contrato celebrado entre estas instituições. O projeto de formação, intitulado "Saberes e Práticas na Educação Infantil: elementos para pensar a proposta curricular do município de João Pessoa-PB", tinha como objetivo contribuir para os processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, a fim de ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas necessários para a melhoria do trabalho nessa etapa

educativa, além de contribuir na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa-PB. A Formação Continuada em Serviço contou com a participação de professoras da Educação Infantil de CMEIs e Escolas além de Especialistas que trabalham com Educação Infantil. Os encontros formativos foram realizados na UFPB, atendendo a 762 (setecentas e sessenta e duas) professoras, sendo ofertados uma vez ao mês, com a duração de quatro horas cada encontro, contemplando 10 (dez) encontros ao longo do ano de 2022, totalizando uma carga horária de 40 horas.

A respeito desse processo formativo promovido pela Universidade, as professoras entrevistadas revelam, em seus discursos, algumas mudanças que elas percebem ao avaliar seu próprio conhecimento teórico-prático sobre a etapa educacional com que trabalham. Esta autoavaliação pode ser claramente percebida na fala das professoras P1 e P8.

*É um processo muito interessante, porque agora com essa formação continuada você tem a apropriação da teoria com a prática, que você já tem em sala de aula, as concepções em relação ao brincar, do quanto isso era importante, a gente tinha isso na prática, mas a apropriação teórica não, se alguém chegasse e perguntasse o porquê você está fazendo isso não se tinha consciência. Então, agora a gente está se apropriando mais da teoria, temos um discurso mais fundamentado, porque uma coisa é você ter a prática pela prática, mas a prática agregada à teoria, você tem o empoderamento, e consegue formular bem sua resposta e defender o que você tem convicção. (P1)*

*Essa formação... a gente mergulhou nesse mundo da infância, nessas interações e brincadeiras, e a gente conseguiu estudar os teóricos, a gente discutiu sobre os documentos oficiais, a BNCC, a gente conseguiu compreender melhor, estudar um pouco mais sobre essa questão das concepções de infância. Não foi uma formação que me ensinou como fazer, não me deu receita, entendeu? Não, não me trouxe receita de nada. Não trouxeram nenhuma receita, mas me trouxeram conhecimento. (P8)*

Nas considerações das professoras entrevistadas, a Formação Continuada oferecida pela SEDEC/JP em parceria com a UFPB tem se destacado em relação às formações anteriores. Em comparação aos cursos oferecidos entre os anos de 2016 e 2019, a maioria dessas formações foi proporcionada por instituições privadas ou fundações educacionais sem fins lucrativos e apresentaram “[...] fragilidades do ponto de vista da garantia da formação continuada das professoras, pois não conseguiram ampliar as discussões acerca das demandas da educação” (Alves, 2023, p. 124).

Apesar dos avanços na formação de professores na Educação Infantil, esta, ainda continua a ser guiada pela perspectiva da secundarização do conhecimento e a

predominância da epistemologia da prática<sup>3</sup>, baseada num modelo pragmatista, cujo foco é “[...] a racionalidade instrumental, a qual faz parte do conjunto das medidas adotadas nas esferas políticas educacionais nas últimas décadas e que se inserem nas reformas educacionais vivenciadas na América Latina” (Raupp; Arce, 2012, p. 58).

A formação docente que se baseia nesse modelo concentra os saberes na empiria, no contexto cotidiano em si. Conseqüentemente, o arcabouço teórico deste profissional, sob tais circunstâncias, será potencialmente esvaziado para o desenvolvimento do seu trabalho. Desse modo, a empiria não é suficiente para entender a complexidade da educação, da atividade de ensino, da aprendizagem e da formação. A apropriação de conhecimentos científicos, que é essencial para formar professores, não pode se limitar apenas ao que é imediato. É importante considerar a estrutura dos objetos e do mundo para dar sentido à experiência, tendo em vista que a dependência exclusiva de eventos empíricos limita a capacidade de mudança e intervenção humanas.

Nessa perspectiva, a questão central da formação passa a ser o desenvolvimento de competências associado ao conhecimento adquirido por meio da prática, ao invés da apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico. Em outras palavras, os saberes oriundos da prática docente ocupam o lugar central na formação docente, implicando mudanças no âmbito curricular, na formação e na esfera da pesquisa (Raupp; Arce, 2012). Diante disso, as pesquisas educacionais passam a valorizar a investigação dos saberes dos professores e, como decorrência, sua utilização nos cursos de formação de professores da Educação Básica. O problema reside na investigação isolada desses saberes, sem levar em consideração suas múltiplas determinações.

Trata-se de uma formação que tem como base as exigências práticas concretas e as interações entre pares, ou seja, está centrada nos saberes que são desenvolvidos no cotidiano da escola/creche por meio da reflexão dos professores sobre suas atividades práticas. Nesse processo, cada envolvido contribui com sua experiência e

---

<sup>3</sup> O ideário da epistemologia da prática é a expressão, no campo das concepções e práticas de formação de professores, de um método e de uma teoria cuja abordagem das dimensões se faz transferindo as contradições do patamar das relações sociais e depositando-as no universo do indivíduo, em si, alienado. Essa concepção ao materializar-se nas práticas sociais -, entre elas as práticas educativas -, propicia o movimento que vimos denominando de parcialidade predominando como universalidade, como contradição que estrutura os processos de construção e aquisição do conhecimento escolar (Neto, 2013, p.161).

seu conhecimento da prática. A esse respeito, podemos perceber, na fala das professoras que participaram desta pesquisa, quanto esse discurso é presente.

*Gostei muito dessa última formação; eu percebi que foi diferente. Essa formação foi sobre a nossa rotina, com o nosso dia a dia, com a nossa prática em sala de aula. É como tirar nossas inquietações, sabe? Então eu achei essa que foi maravilhosa e eu acho que tem que ter sempre. Sempre, sim, porque contribui muito. (P12)*

*A gente não tem aquele conhecimento (silêncio). Pronto, a gente vai aprendendo e vai mudando e vai tentando fazer. Como eu falei, no dia a dia, a gente vai aprendendo, e a formação continuada é muito bom, porque você vai trocando experiências e você vai refletindo sobre sua prática. Vai vendo o que você está fazendo de errado, o que você tem que melhorar. E é isso. (P6)*

*A gente, inclusive nas últimas formações, a gente levou, apresentou para a professora momentos que a gente vive aqui dentro, né, que ela pediu para a gente montar um projeto lá. Fazendo relação com o que a gente já tem aqui na prática. Então levamos o projeto Dona Maricota [...] a gente levou e ela diz, poxa! Realmente as formações estão tendo essa ida e essa vinda, né, que a gente recebe lá trás para cá dar uma devolutiva para elas. (P7)*

Essa proposta se baseia-se em saberes tácitos, priorizando soluções para demandas cotidianas vivenciadas pelos professores nas instituições educativas, de modo que o conhecimento científico é secundarizado ou literalmente esvaziado. Desse modo, o processo formativo, principalmente a Formação Continuada em Serviço termina limitando-se “[...] ao empírico, ao subjetivo que se manifesta na experiência imediata, ou seja, é o aparente, aquilo que se apresenta sob o campo da percepção sensível que não alcança o concreto, as múltiplas determinações” (Raupp; Arce, 2012, p. 81), que constitui a Educação Infantil. Além do que, a formação docente

[...] assentada na epistemologia da prática, parece contribuir para o esvaziamento da teoria e para a sua desvalorização profissional. A rigor, a formação que toma a prática imediata como objeto da reflexão cria um conhecimento que, apesar de importante e necessário à formação, não consegue transpor os limites do cotidiano alienado, fazendo com que prevaleça, nessa situação, o que viemos denominando de parcialidade predominando como universalidade (Neto, 2013, p. 199).

Diante dessas considerações, vemos quão válida é a pedagogia histórico-crítica por buscar superar as concepções teóricas pragmáticas que limitam a formação a um simples saber-fazer, este voltado tão somente para a resolução de problemas ou para a eficiência do professor em um contexto específico de trabalho educacional.

De lado oposto, entendemos que a formação docente dentro da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica deve basear-se em um sólido arcabouço teórico, respaldado pela reflexão filosófica e pelo conhecimento científico. Isso se torna especialmente crucial, uma vez que a reflexão filosófica possibilita ao professor superar uma visão fragmentada, incoerente, desarticulada e simplista da prática pedagógica, que é tipicamente guiada pelo senso comum (Saviani, 2023). Ao invés disso, ele apropria-se de uma compreensão unificada, consistente, articulada e intencional, orientada pela consciência filosófica. Isso requer uma reflexão crítica sobre os desafios presentes na realidade educacional, fundamentada em uma metodologia de análise.

É sabido que a Formação Continuada em Serviço ofertada aos professores, especialistas e gestores da Educação Infantil que trabalham em Escolas Municipais e CMEIs da PMJP tem desempenhado um papel significativo na melhoria das ações educativas desses profissionais, especialmente no que diz respeito às atividades de planejamento, elaboração de projetos pedagógicos e promoção de vivências pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Além disso, fica evidente, tanto nas entrevistas realizadas bem como em conversas informais, quanto esses momentos formativos despertaram o interesse pelo estudo, pela pesquisa e pela revisão de concepções relacionadas à criança, infância, aprendizagem, linguagem e ludicidade na prática pedagógica desses professores, conforme podemos verificar em seus discursos.

*A prática melhorou bastante com relação ao que eu pensava. Antes, eu achava assim, que era mais a questão do ensinar letras, números, essas coisas. Eu aprendi outras formas de trabalhar esses temas através da ludicidade. Eu vi que através de brincar de algumas atividades direcionadas, claro, através da ludicidade, é que mudou bastante, a minha concepção. (P3)*

*E hoje eu escuto mais eles, depois da formação eu aprendi a questão da escuta da criança. Porque a criança está ali para falar, muitas vezes a gente se fecha e não escuta. Mas hoje eu tenho mais consciência disso. (P4)*

*A formação ela veio fortalecer aquilo que eu sempre acreditei. A criança não aprende só dentro de uma sala. (P9)*

Embora se percebam mudanças positivas a partir da Formação Continuada, é necessário reconsiderar as bases teóricas e epistemológicas dessa Formação, a fim de se superar uma epistemologia que se baseia na ideia de que os professores

adquirem conhecimento simplesmente por meio da reflexão sobre suas práticas, ou seja, refletindo acerca do seu fazer pedagógico e buscando construir soluções para os problemas do cotidiano. Além disso, essa equivocada percepção favorece a desarticulação entre teoria e prática, uma vez que evidencia a prática pedagógica na Educação Infantil centralizada em saberes fragmentados, alijando o professor da apropriação do conhecimento científico. Esse modelo de formação acaba alienando ainda mais o professor de sua prática educativa, haja vista que “[é] do campo do trabalho docente, de sua práxis, que o debate sobre a formação, os saberes e a profissionalização do ensino deve emergir” (Carvalho, 2017, p.67). No entanto, normalmente o que presenciamos é uma formação que

atua de maneira a reduzir o sentido da atividade educativa a uma adaptação imediatista ao *status quo*, tornando o professor um mero instrumento do projeto societário neoliberal, com graves resultados deletérios para sua vida profissional e pessoal em consequência da interdição do pensamento crítico e criativo (Duarte, 2020, p. 24).

Na sociedade capitalista, a garantia do acesso ao conhecimento não é um direito universalmente estendido a todos os indivíduos. Pelo contrário, tal privilégio é objeto de apropriação privada, privilégio de minorias. Diante disso, o fenômeno de esvaziamento teórico da formação docente é um reflexo direto deste panorama: o docente, na sua condição de trabalhador, se encontra aliado do direito ao acesso e apropriação do conhecimento sistematizado em suas formas mais elevadas.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível problematizar a formação docente com base numa epistemologia da prática e buscar construir um projeto de formação alicerçado na epistemologia da práxis<sup>4</sup>, interligado a um projeto de sociedade “[...] que nega a produção de conhecimento como uma sequência de ações isoladas, fragmentadas e despolitizadas. A função social do trabalho do professor é a

---

<sup>4</sup> Como forma de resistência e estratégia de enfrentamento das ações nas políticas educacionais que fragilizam a formação de professores, se defende a **epistemologia da práxis**, isto é, uma teoria do conhecimento referenciada pela práxis como fonte e limite do conhecimento, de modo a fundamentar o trabalho dos professores. Embasado na perspectiva da epistemologia da práxis busca-se explicitar uma proposta para a formação de professores, referenciada em cinco pressupostos: a) organizar a formação de professores na unidade teoria e prática (práxis); b) aliar a formação de professores ao sentido político da educação (crítica social); c) ter o trabalho docente como princípio formativo; d) referenciar a formação na Base Comum Nacional, que compreendendo os sentidos epistemológicos, políticos e profissionais (técnica e estética) da formação de professores e; e) relação forma e conteúdo (Silva, 2018).

práxis, que está dialeticamente relacionada à cultura, à história e às transformações dos processos políticos” (Magalhães; Souza, 2018, p. 133).

Nessa perspectiva, faz-se necessário assumir a prática docente enquanto práxis, isto é, trabalho e ação conscientes e “[...] em que a relação prática e teoria se dá pelo movimento dialético de compreensão do real e de suas contradições” (Gouveia, 2022, p. 86). Com base nesses princípios, é possível garantir um embasamento teórico-metodológico de forma crítica e politizada, reconhecendo no seu trabalho educativo o poder emancipatório.

### **4.3 A atividade de ensino na Educação Infantil**

Conforme mencionado na seção anterior, existe um discurso hegemônico que evidencia uma dicotomia entre educação escolar e educação infantil, além da estigmatização do ensino, vinculando-o à pedagogia tradicional, à mera transmissão de saberes mecânicos, promovidos numa relação verticalizada e disciplinadora, defendendo que a educação das crianças pequenas não deva se organizar segundo o modelo escolar.

Nesse contexto, o ensino é estigmatizado e relacionado à pedagogia da transmissão, além de representar um retrocesso e um desrespeito às especificidades desta etapa educacional, o que denota uma negação do ensino. Os discursos negativos a respeito do ensino são disseminados por diferentes correntes educacionais não críticas, ideários e modelos pedagógicos, que, por sua vez, tornam o ato de ensinar alheio aos processos sociais, desconsiderando seu caráter histórico-cultural, além do que estão vinculados a uma concepção de infância, de desenvolvimento e educação baseada numa visão abstrata e idealizada da criança, desvinculada da práxis social, que terminam, conseqüentemente, reproduzindo uma educação espontaneísta e pragmatista (Bezerra, 2019).

Essa concepção hegemônica no campo teórico tem influenciado discursos, políticas, formação docente, pesquisas e práticas, principalmente na Educação Infantil. Parece estranho falar em “negação do ensino”, tendo em vista que a atividade de trabalho do professor é ensinar, no entanto o que se constata nas Instituições de Educação Infantil é uma grande dificuldade de se reconhecer que o ensino é a atividade principal do docente, expressando com bastante naturalidade “[...] aqui a

*gente não ensina, mediamos experiências”* (P11). A esse respeito, Hai (2016, p.98) revela que

[q]uando pensamos no ensino como condutor do trabalho na educação infantil, muitos professores olham com certa desconfiança e, alguns consideram absurda essa ideia por decretar o fim do que seria a infância. Falar em ensino ainda é algo que assusta, não sendo compreendido e rejeitado imediatamente com o rótulo de ‘conteudismo’, termo que se constitui mais como um pleonasma do que uma crítica em si. Mistificado, demonizado, o ensino é excluído, centrando-se toda a discussão em torno da brincadeira e das interações.

Daí ser fundamental ressignificar a concepção de ensino e avançar para uma perspectiva que compreenda “[...] o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos” (Arce, 2013, p. 34), sobretudo porque, por meio do ensino intencional, é possível contribuir com o desenvolvimento da personalidade e com a formação do pensamento científico/teórico. Assim, a Educação Infantil “[...] não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver-se, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano” (Arce, 2013, p. 35).

Desconstruir o preconceito existente no campo do trabalho pedagógico na Educação Infantil em relação ao ensino requer entender o que é aprender e ensinar. Ainda prevalece a ideia de que a aprendizagem é um processo individual, relacionado simplesmente ao amadurecimento de funções psíquicas e que ocorre naturalmente. Essa concepção fortalece a crença de que, como professor, o papel docente na educação de crianças pequenas é conduzir, guiar e acompanhar o processo de construção da criança. Diante disso, se constroem visões equivocadas a respeito do ensino, do que é ensinar, de como ensinar, conforme podemos perceber nas próximas falas dos sujeitos da pesquisa.

*Ensinar para mim, ensinar para mim é hmm... (pausa). Na verdade, não é o nome certo ensinar, porque assim a gente (pausa). Estou enrolada, né! Desculpa. É difícil para mim, mas vamos lá no ponto do ensinar, assim ensinar para mim é... Hoje tem aquela diferença, antigamente era chegar e ensinar o A, o E, ensinar as vogais, ensinar a criança a pegar no lápis, escrever, sair lendo... antigamente era assim, hoje em dia não é, hoje em dia a criança chega aqui. Tudo o que ela aprende vai ser naturalmente; o ensinar hoje é diferente. O ensinar hoje é, foi... é sempre de forma lúdica, por isso não chamamos ensinar. É sempre puxando para a vida da criança, é sempre o concreto. A criança tem que se interessar, porque antigamente era aquele negócio, todo dia a mesma coisa. Hoje em dia não. (P4)*

*É porque ensinar não se resume apenas a ensinar algo a alguém, eu vou ensinar para alguém alguma coisa. Eu acho que com a gente não é bem o ensino, eu acho! Que é mais uma troca de experiências, não é? porque as crianças [...], elas vêm com algo e a gente vai com outro, então é uma troca! Ensino é mais algo direcionado mesmo. Eu vou ensinar isso aqui. Na minha compreensão, não sei se eu, se eu esteja errada, mas eu acredito que seja isso mesmo. Ensinar é ensinar algo a alguém, ensinar, andar, ensinar a correr, ensinar a comer. Eu acho que a gente direcionar não é, não. (P7)*

A Professora 4 expressa sua visão a respeito do ensino, relacionando-o à abordagem tradicional em termos de metodologia e conteúdo. Ela explica que hoje em dia se trabalha de maneira diferente, ou seja, de forma lúdica e por meio de ações concretas, pois entende-se que a criança aprende naturalmente através da exploração de materiais, e não como era trabalhado em décadas anteriores nas turmas de pré-escola e no Ensino Fundamental. Existe, no entanto, um receio em afirmar que se "ensina" na Educação Infantil, pois essa expressão está associada à abordagem tradicional. Frequentemente se ouve dizer: "Aqui, na Educação Infantil, utilizamos vivências lúdicas onde a criança é protagonista, em vez de falar em 'ensinar' e 'aula'". De acordo com o discurso da professora, se o docente "ensina", a criança não será protagonista, uma vez que o ensino está relacionado à passividade, a aulas expositivas e à memorização de conteúdos descontextualizados e sem significado para a criança.

A Professora 7 não reconhece como ensino o trabalho do professor na Educação Infantil, fala em troca de experiências. Na visão dela, tanto a criança como o professor trazem suas experiências e assim constroem novos saberes juntos. O ato de ensinar é diretivo e não possibilita que criança aja sobre o meio, para que ela tenha oportunidade de descobrir, investigar e construir seu próprio conhecimento.

Está evidente, no discurso das professoras, embora elas possam não estar conscientes disso, quão suas concepções e práticas estão permeadas por visões equivocadas em relação à sua própria atividade de trabalho, confundindo até mesmo o seu papel na educação das crianças. São discursos sob forte influência de ideários pedagógicos não críticos e da abordagem construtivista.

O entendimento da professora em relação à construção do conhecimento pela criança corrobora a visão construtivista, em que "[...] o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade mas sim uma construção individual e coletiva de significados" (Arce, 2012, p. 132). Diante disso, a função do professor é mediar esse processo de construção do conhecimento de modo que não direcione esse processo,

uma vez que a criança é autônoma e suas necessidades e interesses devem ser preservados. Em suma, nessa perspectiva, “[o] papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica (Arce, 2012, p.132-133).

Por outro lado, algumas professoras entrevistadas relatam que ensinam, mas realizam um ensino diferenciado para atender às especificidades das crianças pequenas. Elas esclarecem que é um “ensino mais lúdico”, cujo objetivo central são as interações e as brincadeiras, para se desenvolverem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Esse “lúdico” não é, no entanto, esclarecido em suas falas; elas apenas exemplificam algumas práticas pedagógicas que são desenvolvidas com a finalidade de favorecer a aprendizagem, conforme podemos perceber nas falas a seguir transcritas:

*Um ensino lúdico, por exemplo, ensino pra eles o reconto de histórias pra que eles observam, eles prestam atenção e depois eles recontam com mais riqueza até do que eu contei, quando eu tô contando história pra eles ali eu percebo... eu nem percebo... só percebo depois quando recontam a história, o que a criança aprendeu porque ele não só falou não repetiu a minha fala ele acrescentou da imaginação delas. (P1)*

*São vários temas trabalhados, como é orientado nas Diretrizes do DEI e na BNCC. A gente tenta trazer esses temas para o lúdico, então é aí que entra a questão que eu digo a você, que a criança, ela consegue ser mais criativa através da ludicidade. Você o desenvolve através do lúdico; é bem mais proveitoso. (P3)*

*Ensinar é você trabalhar com a tua criança no lúdico. No lúdico é porque eles aprendem mais no lúdico, por exemplo, como hoje eu fiz uma pescaria. Uma pescaria com a letra do nome e ali ele vai olhar e vai saber (pausa). Felipe aqui começa o nome dele. Ele foi lá, pegou o peixinho da letrinha e mostrou e disse o nome. No lúdico, pra mim no lúdico a criança aprende muito mais, mas também tem que ter a prática, da escrita, né? (P10)*

*O meu papel primeiramente é cuidar, né? Primeiro, cuidar, porque são bebês, então tudo o que eu proporcionar para eles, tem que ter esse cuidado. Depois do cuidado vem o ensino. E a gente (pausa) é como eu disse para você aqui, as crianças aprendem no lúdico. A gente não, não é como a escola particular. Que o professor chega lá e lança o conteúdo, assim! A gente aqui, a gente desenvolve [...] A gente desenvolve o aprendizado da criança, ludicamente ela brincando, ela aprende. Entendeu? Aí ela brincando, ela vai se desenvolvendo, né? (P11)*

É importante ressaltar que, nos depoimentos das professoras, a reprodução de discurso influenciado por um “modismo educacional” é bem presente, demonstrando uma compreensão superficial e não crítica acerca de temas educacionais. Por

exemplo, o termo “lúdico” é bastante empregado quando se trata da educação das crianças pequenas, é como se o lúdico fosse a panaceia de todas as mazelas educacionais. Neste sentido, é necessário repensar essa “banalização do lúdico” (Pasqualini; Lazaretti, 2022) e, conseqüentemente, a visão que o restringe ao entretenimento, com o intuito de superar a dicotomia entre a abordagem lúdica e ações direcionadas.

Comungamos com o pensamento de Elkonin (2009) e sua compreensão a respeito da atividade lúdica, reconhecida como uma modalidade particular de atividade social, notavelmente forjada ao longo da trajetória histórica da humanidade. A atividade lúdica destaca-se pelas características de reconstituir, de maneira não utilitária, as relações humano-sociais, por meio da elaboração de uma situação imaginária.

Nesse contexto, é imprescindível uma reelaboração teórica que se debruce sobre a natureza intrínseca, o conteúdo social e a arquitetura da atividade lúdica, considerando suas múltiplas manifestações e possibilidades. Além disso, é crucial investigar sobre os processos psicológicos que tal atividade é capaz de mobilizar, incitar e formar na criança.

A esse respeito, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 68) alertam que precisamos rever nosso entendimento em relação à atividade lúdica na Educação Infantil, por meio da categoria *atividade* que “[...] permite apreender as suas múltiplas dimensões e sua importância para a formação da criança. À luz desse entendimento, destacamos que, no ensino infantil, não existe oposição entre ações de ensino e atividade lúdica”. Diante disso, é fundamental diferenciar atividades lúdicas de expressões produtivas na Educação Infantil, uma vez que ambas têm um papel crucial no desenvolvimento infantil, não devendo ser vistas como opostas, mas complementares. A atividade lúdica é fundamental para a formação da criança, pois abrange múltiplas dimensões.

A educação é um processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. Esse processo resulta na humanização do ser humano, permitindo o desenvolvimento de sua segunda natureza, ou seja, a natureza social. De acordo com Saviani (2013b), aquilo que não é garantido pela natureza precisa ser produzido pelos seres humanos ao longo da história.

Como mencionado anteriormente nesta tese e anuindo ao pensamento de Saviani (2013b), o trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo

conjunto da humanidade. O objetivo da educação é, portanto, identificar quais elementos culturais devem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem verdadeiramente humanos. Ao mesmo tempo, busca-se descobrir as formas mais apropriadas para se alcançar esse objetivo.

A educação é indispensável para a humanização do indivíduo, no entanto aqui discutimos acerca da educação escolar, especificamente, e a escola enquanto instituição social responsável pela transmissão sistematizada do conhecimento historicamente acumulado, independentemente da faixa etária a que se destina. Também discutimos sobre a função do professor enquanto “[...] mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano genéricos e seres humanos em desenvolvimento” (Asbahr, 2005, p. 113). A esse respeito, Nascimento, Araújo e Migueis (2016, p. 127) ressaltam:

A compreensão de humanização, até aqui discutida, no processo de desenvolvimento da criança, traz implicações importantes para o processo de formação e educação desta. Implica, sobretudo, a defesa incondicional de que o espaço e o tempo da educação infantil são espaço e tempo de ensino e aprendizagem; são espaço e tempo de apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Garantir esse espaço da educação infantil passa pela organização intencional das ações de educadores de infância [...].

Por essa razão, é essencial abordar a questão da organização do ensino na Educação Infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, devemos retomar os elementos do processo de humanização e enfatizar o papel central da apropriação da cultura e da experiência socialmente elaborada no desenvolvimento das crianças. A discussão desses aspectos é fundamental para uma abordagem educacional adequada e eficaz.

A educação escolar desempenha um papel indiscutível na promoção do desenvolvimento de indivíduos em todas as fases de suas vidas. Em particular, a Educação Infantil tem assaz importância, pois estabelece as bases para o processo de formação histórica dos indivíduos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de funções psíquicas e formas de comportamentos que são culturalmente significativos.

Essa educação escolar para as crianças na Educação Infantil deve ter como objetivo central o desenvolvimento das máximas capacidades infantis. Isso implica não apenas acumular conhecimentos e habilidades, mas também possibilitar a

apropriação do conhecimento sistematizado e a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas. Em outras palavras, educar uma criança na educação infantil implica desenvolver ações que favoreçam o desenvolvimento de seu psiquismo e lhe despertem o desejo e a predisposição pelo conhecimento, sem antecipar tarefas e funções específicas da escola de Ensino Fundamental. Diante disso, precisamos “compreender a Educação Infantil, com todas as suas especificidades relacionadas à condição infantil, como uma fase formativa, na qual a criança vai se compreendendo como um ser em si e um ser para si” (Nascimento; Araújo; Migueis, 2016, p. 135).

Nas falas de P7 e de P8, a seguir registradas, fica evidente a notável importância que da Educação Infantil, uma vez que proporciona à criança um desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais, complementando a ação educativa da família, seguindo as diretrizes estabelecidas pela LDBEN 9.394/96 em relação à finalidade dessa etapa inicial da Educação Básica. É preciso ressaltar, no entanto, que a concepção de desenvolvimento infantil em suas máximas capacidades, formação do pensamento teórico ou até mesmo a formação *omnilateral* ainda não estão presentes, nem mesmo nas orientações das formações oferecidas. As discussões continuam superficiais e os discursos vagos em relação ao desenvolvimento integral da criança.

*É, antes a gente não tinha esse privilégio que a Educação Infantil tem. A gente já entrava com 7 anos e já entrava naquela obrigação. Obrigatoriedade da leitura em si, de conhecer o mundo letrado, o mundo dos números, e a gente não tinha uma educação que promovesse esse desenvolvimento integral da criança, como aqui a gente procura garantir. (P7)*

*A criança dá um salto quando passa pela Educação Infantil; aquela que passa direto para o fundamental e não passou pela educação infantil é como se tivesse perdido uma parte do seu desenvolvimento; aqui a gente trabalha para a criança desenvolver a oralidade, o psíquico, o emocional, assim (pausa) de forma integral. (P8)*

A infância é um período marcante para o aprendizado, que não é limitado por faixas etárias rígidas ou simplesmente pelo processo de maturação biológica, mas sim pela atividade principal na qual as funções psíquicas das crianças se modificam e se tornam cada vez mais desenvolvidas. Isso proporciona ao sujeito uma compreensão maior e uma capacidade aprimorada de agir no meio social. Durante a infância, a aprendizagem escolar permite a articulação e ampliação dos conceitos, criando

generalizações cada vez mais abrangentes e complexas, proporcionando, assim, maior agilidade e liberdade intelectual às crianças. Isso possibilita que elas intervenham conscientemente em sua própria realidade.

A apropriação é um processo educativo (Leontiev, 2004), no qual a criança reproduz as atividades historicamente acumuladas e armazenadas na cultura. A criança que aprende a escrever, por exemplo, apropria-se de uma atividade cultural humana, assim como a criança que aprende a utilizar talheres para se alimentar. Enquanto processo educativo, no entanto, a apropriação “[...] requer processos de comunicação com o outro e ocorre mediante uma atividade compartilhada e orientada por pares mais experientes” (Pasqualini, 2019, p.66).

Em outras palavras, o processo de apropriação ocorre quando uma pessoa executa uma atividade que reproduz as características essenciais da atividade acumulada no objeto. Desse modo, não é o bastante estar diante dos objetos e explorá-los espontaneamente, pois a interação com os objetos da cultura não assegura a apropriação, uma vez que não são suficientes para que a criança desenvolva a atividade adequada. A apropriação é um processo fundamentalmente social e ocorre na criança por meio da aprendizagem.

Para que a atividade adequada se institua na criança, é necessário que ela seja orientada e instruída por um adulto, o qual, naturalmente, possui mais experiência e conhecimento sobre como utilizar e interagir com os objetos da cultura. O papel do adulto é, então, guiar e organizar a atividade da criança, visando recriar nela as práticas culturais e históricas incorporadas na cultura (Leontiev, 2004).

O processo de apropriação, segundo Leontiev (1978), resulta na formação de novas habilidades e funções psicofisiológicas no ser humano, denominadas de **neoformações**, ou seja, são os efeitos transformadores da atividade social sobre o desenvolvimento. Este conceito corresponde às chamadas funções psíquicas superiores na obra de Vigotski. Por sua vez, a apropriação da atividade social gera novas formações no psiquismo infantil que não existiam anteriormente. Isso ocorre porque a atividade aciona os processos psíquicos da criança, como percepção, atenção, memória, pensamento e emoções, resultando no aumento da complexidade desses processos devido aos desafios impostos pela atividade (Pasqualini, 2019).

Vale ressaltar que os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural valorizam as aprendizagens que resultam da ação espontânea da criança no mundo, mas consideram-na como uma forma secundária de desenvolvimento infantil. Isso significa

que, embora a criança acumule aprendizagens ao interagir diretamente com os objetos ao seu redor, elas são consideradas formas subsidiárias no processo de apropriação.

Desse modo, compreender que a apropriação dos conteúdos culturais ocorre por meio da atividade da criança tem uma relevante implicação pedagógica, sendo fundamental, portanto, se superar a visão da criança como sujeito passivo, percebendo-a não como um objeto, mas sim como sujeito do desenvolvimento. Embora o ser humano possa, de maneira não sistemática, se apropriar de vários elementos da cultura humana, é por meio do processo de educação escolar que se dá a apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico, como já mencionamos em seções anteriores, o que justifica a importância da organização do ensino na escola, ou seja, para garantir tal apropriação.

No que diz respeito à organização do ensino na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, as professoras, sujeitos desta pesquisa, esclarecem como estruturam sua prática pedagógica com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Pedagógicas do Departamento de Educação Infantil (DEI). A partir dessa referência, as propostas pedagógicas das Unidades de Educação Infantil devem fundamentar-se na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pela DCNEI, de forma a cumprir sua função sociopolítica e pedagógica.

Na Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são garantidos para que as crianças possam aprender em situações desafiadoras e se envolver ativamente com o ambiente ao seu redor, construindo significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural. Esses direitos são baseados nos eixos norteadores do currículo, que são as interações e brincadeiras, e nas competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

Assim, as interações e a brincadeira se estabelecem como eixos norteadores do currículo. Com efeito, as práticas pedagógicas devem estar organizadas de forma a garantir que as crianças vivenciem experiências enriquecedoras, que promovam a construção de conhecimentos por meio de suas próprias ações e interações com outras crianças e adultos.

Nessa perspectiva, as professoras P11, P12 e P6 relatam a importância das interações e brincadeiras no contexto da aprendizagem infantil, isto é, quando são

proporcionadas práticas que lhes possibilitem interagir ativamente com seus pares e com os adultos e participarem de situações brincantes. Tais práticas potencializam uma participação integrada em situações lúdicas, enriquecendo, assim, o processo educacional de maneira significativa na visão dos sujeitos desta pesquisa.

*A vivência, geralmente eu gosto de como eles são pequenininhos, começa a vivência a partir da rotina deles, né! Puxando assuntos do cotidiano deles para depois iniciar realmente o meu objetivo de trabalhar aquela determinada temática por meio da brincadeira [...] E a vivência demora mais ou menos, dependendo da vivência, 10 ou 15 minutos, porque são bebês. (P6)*

*Quando eu abri esse olhar que através do brincar que as crianças aprendem, que através de uma vivência eu posso trabalhar várias coisas para criança através do brincar, né! E ali eu posso resgatar várias coisas, a linguagem da criança (pausa). Elas são protagonistas numa vivência, ela cria, criar outras brincadeiras, é assim [...]. (P11)*

*Então, eu naquela interação deles, que eu estou com eles, é a minha interação com eles também. Eu não fico só como espectador, só observador (risos) essa interação é minha também. Na vivência que faço com eles, ao mesmo tempo que interajo, brinco com as crianças. Eu participo, é como se a gente se transformasse em criança. (P12)*

Podemos perceber que as professoras fundamentam suas práticas e organizam seu planejamento, visando aprimorar o trabalho pedagógico por meio das brincadeiras. Na visão delas, as vivências, enquanto procedimento metodológico, proporcionam a oportunidade de focar o brincar, com a criança como protagonista nesse processo. Além disso, essa forma de trabalho possibilita que elas interajam com as crianças e aprendam com suas experiências. Não fica claro, no entanto, como o eixo das interações e brincadeira orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil. O que se percebe nas falas e nas observações informais é que basta o professor desenvolver uma atividade que evidencie o trabalho corporal, permitindo que as crianças brinquem tanto entre si quanto com o adulto, para que o trabalho seja considerado centrado nas interações e brincadeiras.

Além dessas diretrizes, o DEI recomenda que o planejamento seja embasado no trabalho com Projetos Pedagógicos que estejam diretamente alinhados à organização curricular proposta pela BNCC, por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cujo objetivo central é garantir saberes e conhecimentos fundamentais para que a criança se desenvolva integralmente.

Nesta perspectiva, trabalhar com projetos possibilita o desenvolvimento de temas a partir das experiências e interesses das crianças, promovendo a produção de

sentido coletivo (João Pessoa, 2023). Os projetos pedagógicos são uma organização curricular que permite diálogo e questionamentos sobre o próprio conhecimento – o que os outros sabem, bem como sobre o que se deseja aprender. Assim se justifica o trabalho com projetos pedagógicos na Educação Infantil.

[...] o trabalho com projeto é uma interessante forma de desenvolver temas, que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças, num movimento de produção de sentido coletivo. A professora pode propor um tema que poderá estar relacionado ao campo da vida cotidiana, da literatura, das artes, das ciências, das inter-relações e de outros campos, promovendo experiências com as múltiplas linguagens (João Pessoa, 2023, p. 20-21).

É por meio da elaboração do planejamento que os professores definem e organizam as vivências pedagógicas e selecionam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos devem ser alcançados de acordo com a faixa etária das crianças, a fim de potencializar seu desenvolvimento. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão inseridos na organização curricular, no campo de experiências, e se constituem pelas aprendizagens essenciais. Essas aprendizagens podem englobar comportamentos, habilidades e conhecimentos, assim como as experiências que promovem a aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

No que concerne à organização do trabalho pedagógico, em particular ao planejamento da prática pedagógica para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos e das vivências, destaca-se a clara orientação sobre a importância da intencionalidade na elaboração dos horários diários e na utilização dos espaços internos e externos, assim como na execução das atividades pedagógicas.

*Tem um determinado currículo que a gente segue, então a gente, através desse currículo, a gente separa as atividades que a gente trabalha de acordo com a BNCC, né? que é bem importante, porque ela ajuda bastante, é essa organização do trabalho da gente. (P3)*

*O planejamento a gente se se junta aí, como não tem tempo, a gente não tem tempo de fazê-lo por aqui (silêncio)... A gente vê os tópicos, aí o planejamento é na base do projeto que a gente trabalha por bimestre. A gente está trabalhando (pausa)... É, eu não lembro, não, porque assim tem o tema que a prefeitura nos dá, a gente escolhe. Deixam a gente livre pra escolher, de que forma trabalhar. (P4)*

*Meu plano é baseado na BNCC (pausa)... Essa semana estamos trabalhando os 3R. E aí a gente partiu da coleta seletiva do lixo. Partimos das cores, do tipo de resíduo, quantidade e etc. Falei para eles que são 5 lixeiras. A gente foi trabalhando isso e que existe aquele símbolo e que aquele símbolo ali tem um nome que se chama o símbolo da reciclagem, e assim fui trabalhando. (P9)*

Pelo que se pode observar nestes discursos, a organização do ensino, por meio da articulação entre teoria e prática, é o cerne da atividade do professor, isto é, a atividade de ensino. Essa atividade se configura como práxis pedagógica quando possibilita a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou estudantes (Moura *et al.*, 2016).

O objetivo da atividade de ensino do professor consiste em promover a atividade de aprendizagem da criança, sendo necessário criar motivos para que ela possa compreender a realidade por meio de sua atividade. É com essa intencionalidade que o professor irá planejar ações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento científico desde a infância. É nesse movimento que o professor se objetiva em sua atividade – em outras palavras, é na prática do ensino que o professor se configura como professor (Moretti, 2007).

Desse modo vale salientar que a formação do pensamento científico/teórico só é possível como resultado da própria atividade do ser humano. Neste sentido, a atividade de ensino do professor é tão significativa e vital quanto a atividade de aprendizagem da criança.

Com base nesses aspectos, torna-se possível compreender a importância do ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao longo do processo de apropriação de conceitos impregnados da experiência histórica humana pelas crianças, é necessário considerar a forma como o ensino será organizado para intervir e potencializar a formação do sujeito. Assim deve ser, portanto, a compreensão do conceito de atividade de ensino como unidade de análise do desenvolvimento humano bem como das principais relações que a caracterizam, a fim de se orientar a organização do ensino.

Na base do pensamento de Davidov (1988) está a ideia-mestra de Vigotski: a de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade.

[...] o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças. Expressam a colaboração entre adultos e crianças, visando garantir que se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, criadas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com os quais os adultos organizam a actividade das crianças, graças a cuja realização reproduzem dentro de si as necessidades que surgiram historicamente [...] (Davidov, 1988, p. 243).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, acredita-se que a instituição escolar desempenhe uma função primordial no processo de transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico, do pensamento empírico em pensamento científico/teórico e das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Esse processo ocorre por meio de uma atividade pedagógica sistematizada e direcionada para essa finalidade.

Nessa direção, quando as crianças compreendem os conceitos científicos/teóricos, elas têm a capacidade de transformar a sua relação com o conhecimento e os objetos que fazem parte do seu cotidiano. Mesmo no contexto da Educação Infantil, é essencial criar situações de ensino que desafiem o senso comum e possibilitem à criança desenvolver habilidades para solucionar problemas. É pertinente salientar, no entanto, que a formação do pensamento científico/teórico só é possível como resultado da própria atividade do ser humano.

O objetivo da atividade de ensino do professor consiste em promover a atividade de aprendizagem da criança, sendo necessário criar motivos para que ela possa compreender a realidade por meio de sua atividade. É com essa intencionalidade que o professor irá planejar ações que favoreça o desenvolvimento do pensamento científico/teórico desde a mais tenra idade. É nesse movimento que o professor se objetiva em sua atividade, ou seja, em outras palavras, é na prática do ensino que o professor se configura como professor (Moretti, 2007).

*Você ensina, não só nós dentro de uma sala de aula. Na verdade, você ensina todos os dias e a gente vai trocando experiências. E não é só o momento que você ensinar aqui. Ah, eu vou agora. Eu sou professora agora, já não sou mais. Agora eu vou ensinar, e agora, esse momento... e acabou? e agora a gente não vai mais ensinar nada? Acho que ensinar é diário, né? O convívio diário é cada momento. (P6)*

*Então eu preciso ensinar! Ensinar não significa que eu tenho que pegar na mão para ele fazer aquele contorno ou dizer a ele, olha o contorno tem que ser desse jeito, não! Eu preciso fazer ele acreditar que ele é capaz primeiramente, que pode. Então, a gente vai conversando, vai tentando, intervindo junto a criança. Então ensinar é isso aí, levar*

*a criança a entender que pode, que consegue, a descobrir onde é que está aquela confiança de saber fazer algo e aprender. (P8)*

*Quando eu comecei a ensinar sobre o lixo, eles falaram coisas assim. Entendi, eu vi meu pai jogando lixo no chão, tem muito lixo nas ruas, tia; ajudei a minha mãe a tirar o lixo (risos). Eles têm a compreensão do que é lixo, aquilo ali fazia parte do mundo deles. Esse ensinar é você adquirir, é valorizar o conhecimento prévio da criança e passar para ele de forma formal, sistemática. (P9)*

O objetivo do ensino é aproximar os estudantes de um conhecimento específico, por isso é importante que os professores o compreendam e o transformem em um objeto de aprendizagem para as crianças. Além disso, é fundamental que o objeto ensinado seja compreendido pelos estudantes como uma necessidade, isto é, um objeto de aprendizagem. Para tanto, é necessário que o mesmo objeto se constitua uma necessidade para o sujeito em processo de aprendizagem (Moura *et al.*, 2019).

De acordo com a estrutura formal do conceito de atividade proposta por Leontiev (2021), a necessidade se manifesta no objeto, o que o estabelece como o motivo da atividade. Essa dinâmica também se aplica à atividade de aprendizagem. Durante o desenvolvimento ontogenético, o sujeito ocupa diferentes papéis no sistema de relações humanas associadas à atividade principal, que incluem a comunicação emocional direta, a manipulação de objetos, as brincadeiras de papéis sociais e a atividade de estudo. É por meio dessas atividades que ocorrem a reorganização dos processos psíquicos e as principais transformações psicológicas na personalidade. Diante disso, analisar o desenvolvimento do sujeito por meio da atividade principal (Leontiev, 2021) é fundamental para compreender o papel da educação e da organização do ensino sobre a sua atividade, a formação da consciência e o desenvolvimento da personalidade.

A defesa do ensino como elemento fundante do trabalho pedagógico, pelas teorias da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia histórico-crítica, evidencia a necessidade de organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, de forma intencional e cientificamente fundamentada. Assim, reafirma-se a importância dos processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas e destaca-se o papel do professor na organização desse ensino que promova o desenvolvimento infantil.

#### 4.4 Relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento

Diversas concepções acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento subjazem os discursos e práticas de professores(as) da Educação Infantil. É importante esclarecer, do ponto de vista teórico, algumas dessas concepções que permeiam o âmbito educacional.

Vigotski (2017) debruçou-se sobre estudos e análise das relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, começando com uma revisão crítica das teorias existentes em sua época. Nas suas investigações a concepção mais comum para a relação entre aprendizado e desenvolvimento considerava esses dois processos como independentes entre si, ou seja, o desenvolvimento era visto como um processo de maturação regido por leis naturais, enquanto a aprendizagem aproveitava as oportunidades proporcionadas pelo desenvolvimento. Vigotski (2017) criticava essa visão, uma vez que considerava o desenvolvimento como elemento determinante do que as crianças podem ou não aprender.

De acordo com essa teoria, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados de forma unilateral, ou seja, a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas este não é modificado pela aquisição do conhecimento. Essa teoria foi desenvolvida por Piaget, que afirmou que a criança passa por fases específicas, independentemente de ser ensinada.

A segunda concepção sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é oposta à primeira. Essa teoria funde os dois processos e os considera idênticos, baseando-se no associacionismo e na reflexologia de William James e Thorndike. Nessa perspectiva, o desenvolvimento intelectual da criança é visto como uma acumulação gradual de reflexos condicionados. Em resumo, a premissa é que desenvolvimento é aprendizagem e aprendizagem é desenvolvimento.

Ainda a respeito das análises de diferentes abordagens teóricas sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (2017) destaca um terceiro grupo de teorias que está em uma posição intermediária entre os dois pontos de vista anteriores. Essas teorias afirmam que há uma interdependência entre o ensino e o desenvolvimento, ou seja, o ensino influencia a maturação e vice-versa. Além disso, essas mesmas teorias sugerem que o ensino pode ter efeitos que vão além do imediato, promovendo novas formações no desenvolvimento.

Com base numa perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2017) formula a hipótese de que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2017, p. 116). Pode-se concluir, portanto, que a aprendizagem não necessariamente se ampare nas funções psíquicas já amadurecidas – na verdade, ela provoca a formação de novos processos internos, por isso a aprendizagem de novos conteúdos desencadeará o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um processo intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2017, p. 115).

Nessa perspectiva, desponta o papel potencializador do ensino para promover a aprendizagem e engendrar processos de desenvolvimento na criança. Por isso que, na concepção de Vigotski (2017; 2018), o ensino deve promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento iminente da criança e não se restringir às funções psíquicas já consolidadas, até porque “[...]na infância, somente é bom o ensino que caminha à frente do desenvolvimento, ou seja, que o arrasta atrás de si, desperta-o para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele, mas não se apoia em funções prontas, amadurecidas” (Vigotski, 2021a, p.199).

No que se refere à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, as professoras entrevistadas a compreendem sob diferentes perspectivas. Para algumas professoras a aprendizagem e desenvolvimento andam lado a lado, enquanto um outro grupo de professoras acredita que a criança precisa desenvolver primeiro para poder aprender algo – a professora 2, particularmente, acredita que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, ou seja, a criança aprende e, dependendo da qualidade das mediações, ela poderá desenvolver-se ou não.

*Aprendizagem eu acredito sempre está junto ao desenvolvimento, se tem desenvolvimento eu vou ter o resultado então estão sempre juntos. Às vezes você fala*

*qualquer coisa e quer que a criança aprenda, mas vai depender do que ela desenvolveu, qual nível de desenvolvimento dela, entendeu? (P1)*

*Ela aprende interagindo, ela aprende brincando, são as vivências, são as experiências, as mediações entre criança/adulto, que vai fazer com que essa criança se desenvolva, que ela consiga a ter essas habilidades construídas. Aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, quanto mais você aprende mais tem possibilidades de desenvolver-se [...]. Mas o correto é, primeiro você ensina e depois vem o desenvolvimento, tem que estar adiante mesmo, porque como a criança vai desenvolver? (P2)*

*E através do desenvolvimento delas, pois elas estão aprendendo, porque elas só aprendem se desenvolverem. Então, conforme o desenvolvimento delas, elas vão vendo, elas vão assimilando determinado saber. (P5)*

*Eu acho que ele desenvolve enquanto aprende. Eu acho que ele aprende para depois desenvolver. Eu acho que são situações diferentes. É? Eu acho que existe os 3 caminhos. Ele pode acontecer de 3 formas, em indivíduos diferentes. Você pode, pode é se desenvolver em algo que você vem aprendendo depois e você pode aprender e depois desenvolver. Acho que é relativo. (P7)*

*Aprendizagem não existe sem um desenvolvimento e o desenvolvimento não existe sem aprendizagem. (P9)*

Observa-se, nas exposições das docentes, que suas visões concernentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento estão fundamentadas nos princípios postulados pela psicologia cognitiva de Piaget. O professor que se alinha a essa perspectiva promove uma reflexão acerca do estágio de desenvolvimento atingido pela criança, avaliando se ela se encontra apta à assimilação de determinados conteúdos; assim, conforme novas habilidades cognitivas são adquiridas, viabilizam-se outras formas de aprendizado.

Vigotski (2010) alerta para o equívoco em se acreditar que é preciso primeiramente esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe determinado conteúdo.

Por outro lado, a compreensão do desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural envolve elementos fundamentais, como o entendimento do caráter histórico e dialético desse processo, a relação entre desenvolvimento psíquico e a atividade bem como o conceito de funções psicológicas superiores e a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (2009, 2017) contrapôs-se à concepção do desenvolvimento infantil como um mero processo linear de crescimento e amadurecimento interno pré-determinado. Na sua visão, o desenvolvimento não ocorre apenas a partir de

mudanças quantitativas, mas sim por meio de uma série de transformações qualitativas.

A esse respeito, diz Pasqualini:

[...] demonstrou que o desenvolvimento psíquico combina processos evolutivos e revolucionários, ou seja, caracteriza-se por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um salto qualitativo no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (Pasqualini, 2020, p. 73).

O desenvolvimento infantil é um processo de formação humana que ocorre sob condições objetivas da organização social. Embora as determinações biológicas sejam fundamentais no processo, na dialética entre o biológico e o cultural, o cultural prevalece; por isso, o elemento decisivo para explicar o desenvolvimento infantil é a relação criança-sociedade. Então, “isso significa dizer que o desenvolvimento não equivale ao mero crescimento do organismo, mas que o segundo é base para que se produza o primeiro” (Abrantes; Ramalho; Pasqualini; Sousa, 2023, p. 17).

Nessa direção, ao serem questionadas sobre sua compreensão a respeito do desenvolvimento infantil, as professoras expressam uma visão fundamentada no aspecto natural e evolutivo da espécie humana. Elas relacionam diretamente o desenvolvimento ao amadurecimento das funções biológicas. No entanto, em nenhum momento da pesquisa, mencionam as funções psíquicas elementares ou as funções psíquicas superiores. Por outro lado, é perceptível em algumas falas que o desenvolvimento do aspecto cognitivo, por exemplo, desenvolve-se devido a interação social, como expressa P11: *“Ela talvez já tenha desenvolvido biologicamente cognitivamente para chegar a esse conhecimento, eu acho (silêncio). O desenvolvimento tem muito a ver com as interações sociais, o que acontece em casa, na rua, na sociedade, não é?”* (P11)

O desenvolvimento infantil, como já ressaltamos, depende das mediações e oportunidades de apropriação cultural que lhe são oferecidas, uma vez que é a vida em sociedade que impulsiona esse desenvolvimento. A atividade é a categoria basilar para se compreender a relação entre a criança e o mundo, sobretudo porque, por meio dos atos humanos, a criança estabelece uma conexão entre o sujeito e o objeto. É através da atividade que o sujeito se conecta com o mundo. Assim, para compreender

o desenvolvimento psíquico, é necessário analisar a atividade da criança e como ela desenvolve novas atividades com base em conquistas anteriores.

Assim, quando usamos o termo desenvolvimento, não podemos concebê-lo como algo espontâneo, neutro, fixo e natural: devemos, sim, compreendê-lo como movimento e processualidade que só se dá a partir da atividade do indivíduo no mundo social. O desenvolvimento representa o processo de transformação da pessoa em virtude da sua história de relações sociais. É o processo em que uma forma particular de vínculo com a realidade vai sendo superada por outra, transformando o modo de sentir, pensar e agir (Abrantes; Ramalho; Pasqualini; Sousa, 2023, p.19).

Apesar de não terem clareza acerca de como se processa o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural bem como não compreenderem que a relação da criança com o mundo e com os indivíduos depende do “[...] desenvolvimento da atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas de vida” (Leontiev, 2017, p. 63), as participantes da pesquisa descrevem diversas situações que ocorrem no cotidiano da Unidade de Educação Infantil que, em sua visão, indicam que as crianças têm desenvolvido aspectos considerados fundamentais para elas. Além disso, sinalizam que as ações educativas que elas oportunizam às crianças e as intervenções realizadas têm favorecido a aprendizagem de seus pupilos.

*Isso é um desenvolvimento do bebê, né? Que ele chegou aqui sem falar nada. Hoje ele já senta, já participa, ele já canta e agora já diz: tia, parquinho! Já fala, jacaré, por exemplo. E é assim que a gente vai vendo esse crescimento, esse desenvolvimento diário do bebê. (P6)*

*O desenvolvimento infantil na minha, na minha opinião, é algo gradativo, né? Que ela vai adquirindo através do estímulo. As crianças foram colocadas na creche e foram sendo estimuladas no dia a dia [...], recebendo esses estímulos, e aí o desenvolvimento vai acontecendo no dia a dia. Hoje aprendi algo, amanhã aprendi outra coisa, amanhã já aprendi outra, e eu tenho certeza que elas vão estar bem mais desenvolvidas lá na frente. (P7)*

*O desenvolvimento ele se dá pelo cognitivo, pelo emocional, pelo motor (pausa)... Você tem que trabalhar com todas as atividades, de forma que possa levar a criança a pensar, a aprender coisas novas para poder desenvolver mais em todos os aspectos. (P9)*

No que se refere ao desenvolvimento humano, vale ressaltar que ele não segue um caminho natural pré-determinado, mas é influenciado por condições históricas e culturais. As fases e o conteúdo do desenvolvimento variam e são produzidos historicamente, de acordo com a posição da criança nas relações sociais. Desse

modo, a idade cronológica da criança não determina o estágio de desenvolvimento psicológico em que ela se encontra, tornando as referências de idade relativas e condicionadas historicamente. Segundo Elkonin (1987, p. 107) o desenvolvimento deve ser compreendido como “um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações”.

O desenvolvimento psíquico ocorre por meio de períodos sucessivos, embora não seja possível identificar fases naturais e universais, por sua vez, a periodização do desenvolvimento tem existência real, cujo objetivo é captar a lógica interna desse processo, conforme estudos de Elkonin (1987) que elaborou a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico à luz da concepção histórico-cultural, como já explicitamos nesse trabalho.

A análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento permite entender adequadamente o papel crucial da educação, operando precisamente em sua atividade e na formação da atitude da criança em relação à realidade, influenciando sua psique e consciência. É importante, pois, sistematizar as principais implicações dessa teoria para a ação pedagógica, principalmente na Educação Infantil, foco de nossa pesquisa.

Os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação da atividade na criança; assim sendo, ela avança para um novo período de desenvolvimento. Para tanto, a atividade de ensino do professor é fundamental para a compreensão da periodização do desenvolvimento infantil e como ocorre a transição a novos períodos de desenvolvimento, os saltos qualitativos e as crises que surgem em determinadas fases, compreendendo-se esse desenvolvimento não “como um processo linear, mas que envolve evoluções, revoluções e por vezes involuções” (Pasqualini, 2020, p. 92).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a criança não desenvolve suas capacidades naturalmente, tampouco de forma espontânea. Faz-se necessário promover processos educativos, ou seja, criar condições concretas para o seu desenvolvimento, visando à formação de indivíduos críticos que possam agir na realidade e transformá-la, portanto, “[...] uma educação escolar de qualidade, no que se inclui a Educação Infantil, demanda clareza acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum” (Martins, 2016, p. 27).

Em suma, a importância do ensino intencionalmente planejado é inegável, bem como o papel central do(a) professor nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, o reconhecimento do ensino como esteio da formação dos processos psíquicos não pode ser negado na Educação Infantil, além disso, “[...] se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento, o trabalho do professor de Educação Infantil ganha outro significado” (Arce, 2013, p.27).

## 5 OBUTCHÉNIE: RELAÇÃO DIALÉTICA ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] *obutchénie*<sup>1</sup> não é o mesmo que desenvolvimento. Por outro lado, a organização correta da *obutchénie* resulta no desenvolvimento intelectual da criança, causando assim uma série de processos que fora do contexto dela seria impossíveis realizá-los. Desta forma, a *obutchénie* em si é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança não apenas as características humanas não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas (Vigotski, 1956<sup>2</sup>, p. 449).

Alicerçados na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-cultural bem como na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos a atividade de ensino como promotora de desenvolvimento infantil, sendo assim, o professor tem um papel central no trabalho educativo, tendo em vista que, por meio da sua atividade de ensino, ele irá operar sobre a atividade da criança.

Neste sentido, compreende-se o trabalho como atividade humana, direcionada a um propósito e orientada por objetivos que formam o ser humano. Nesse raciocínio, o professor se constitui como tal por meio de seu trabalho – a atividade de ensino, mais especificamente, na busca pela realização da necessidade de ensinar e, conseqüentemente, na organização do ensino para promover o desenvolvimento. Isso requer a atividade de ensino com intencionalidade, o que define a educação escolar como projeto social de formação humana, por meio da atividade pedagógica.

---

<sup>1</sup> No português não existe uma tradução adequada para *obutchénie*, razão pela qual decidimos utilizar o termo em russo (em sua forma transliterada). Poderíamos empregar as expressões “ensino-aprendizagem” ou “ensinagem”, mas ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra “enseñanza” parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem. Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos. Portanto, entendida como transliteração para Língua Portuguesa da palavra russa original, nesse texto utilizaremos a grafia “*obutchénie*” (Longarezi; Franco, 2017, p. 7).

<sup>2</sup> ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Избранные психологические исследования (Estudos psicológicos selecionados). M., 1956, с.438-452 (Longarezi; Franco, 2017, p. 7).

Como professores, estamos em atividade ao organizarmos nossas ações de forma intencional, para possibilitar às crianças a apropriação de conceitos científicos e, conseqüentemente, a formação do pensamento científico/teórico. Para isso, precisamos entender como as crianças se apropriam dos conceitos e quais são os determinantes desse processo.

Devemos questionar, entretanto, qual deve ser a estrutura da atividade pedagógica, de modo a se ajustar aos preceitos teóricos da apropriação da cultura, permitindo o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Segundo Vigotski (2018), o signo funciona como instrumento mediador do desenvolvimento humano, o que nos dá mais um elemento para compreender nosso papel como professores. Desse modo, a atividade pedagógica tem o potencial de promover mudanças qualitativas na aprendizagem das crianças, impulsionando seu desenvolvimento. Assim, é preciso ter clareza sobre o que ensinamos, como ensinamos e para quem ensinamos.

A compreensão da escola como espaço de apropriação do conhecimento mais elaborado pela humanidade e, portanto, de aprendizagem de um tipo particular de conhecimento, que é o conhecimento científico/teórico, é discutida e assumida por Vigotski (2021), Davidov (1988), Saviani (2013b), Duarte (2011), entre outros estudiosos(as) dessa perspectiva.

A atividade pedagógica deve possibilitar a superação do pensamento cotidiano, através da aprendizagem dos conceitos científicos que são sistematizados e desenvolvidos pelo pensamento teórico (Davidov, 1988), haja vista que as ideias necessárias ao cotidiano não alcançam o nível da teoria, assim como a atividade cotidiana não é a mesma coisa que a práxis. E isso exige a construção de uma atividade pedagógica que tenha como pressuposto “[...] a apropriação de conhecimentos teóricos por meio do desenvolvimento de diferentes processos de pensamento, como generalização, abstração, reflexão, análise e síntese” (Panossian; Moretti; Souza, 2017, p. 130).

Para compreender essa organização teórica e prática, relacionada de forma dialética, é indispensável entender como a atividade humana se desenvolve. A teoria da atividade de Leontiev (2004, 2021) constitui uma base conceitual na perspectiva histórico-cultural que orienta a organização da atividade de ensino. Essa teoria explica o processo pelo qual o ser humano adquiriu a capacidade de transformar a natureza por meio de sua atividade, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético

e na concepção de trabalho como uma atividade vital humana, defendida por Marx (2011).

A respeito deste tema, e com a intenção de reafirmar a base teórica que defendemos, compartilhamos com o argumento proposto por Souza (2023, p. 40), que orienta a necessidade de se estar atento ao conhecimento das

[...] especificidades do desenvolvimento humano da criança e a Atividade Pedagógica deve estar vinculado aos estudos marxianos, à complexificação das forças produtivas na forma de organização social capitalista em que o processo de humanização é uma unidade contraditória entre humanidade e desumanidade, ou essência e aparência, em que o estranhamento necessário na relação sujeito e objeto permite o curso das complexidades sociais. Portanto, para pesquisar como garantir o desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil, torna-se essencial compreender o materialismo histórico-dialético e as relações que se estabelecem entre a atividade (cuja base ontológica é a atividade produtiva, o trabalho) e a educação.

A atividade pedagógica une duas atividades divergentes, que apresentam motivações distintas: a atividade de ensino, realizada pelo professor, e a atividade de aprendizagem da criança. Apesar de divergentes, essas atividades mantêm uma unidade e fundamentais para o desenvolvimento das pessoas envolvidas, uma vez que compartilham do mesmo objetivo: **a humanização no processo de ensinar e aprender que ocorre na atividade pedagógica.**

Na atividade pedagógica, como já mencionado anteriormente, a atividade de ensino é a atividade do professor a qual deve ser organizada de modo a possibilitar “a apropriação de conhecimentos socialmente relevantes para o desenvolvimento das crianças”. A intencionalidade do professor na atividade de ensino é fundamental para que se estabeleça seu plano de ação, tendo em vista que não basta colocar a criança em ação, “[é] preciso que o professor e a criança tornem-se sujeitos da atividade no seu processo de desenvolvimento” (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 84).

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão de novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Moura, 2010, p. 207).

Compartilhamos do mesmo entendimento de Moura *et al* (2010) em relação à atividade de ensino. Nessa perspectiva, tal atividade, enquanto intencionalidade do professor, busca alcançar um objetivo idealizado. Para alcançá-lo, é necessário que se organizem ações, de cujos instrumentos e modos considerados apropriados pelo professor, este se utilize. Desse modo, o professor, em atividade de ensino, toma consciência da importância da organização do ensino de modo que este possa se tornar atividade de aprendizagem da criança. Assim, ele o faz a partir de princípios que orientam sua prática em direção ao objetivo máximo: promover o desenvolvimento de funções psíquicas superiores por meio da apropriação de conceitos científicos. Necessário se faz, portanto, compreender que o propósito da atividade de ensino é fomentar a apropriação de conhecimentos considerados essenciais.

De acordo com os princípios da teoria da atividade, os sujeitos – criança e professor – desenvolvem sua psique quando estão em atividade, uma vez que a flexibilização dos processos de ensino e de aprendizagem constroem uma forma de agir, determinando o que pode ser chamado de “modo geral de realizar o ensino”. Nesse processo, personalidades são formadas – alunos e professores, quando estão em atividade de ensino e de aprendizagem, desenvolvem suas funções psíquicas. “Funções psíquicas de nova qualidade darão nova qualidade às novas atividades que os sujeitos realizarão” (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 85).

Diante do exposto, torna-se evidente a concepção de atividade pedagógica como a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nos processos intencionais de formação humana, ou seja, “que se efetiva no processo educativo pela unidade significado social-sentido pessoal”. Nessa perspectiva, compreende-se que “é no interior da atividade pedagógica que se criam as condições para novas apropriações teórico-práticas nos processos de *obutchénie*” (Longarezi; Franco, 2017, p. 271).

O desenvolvimento do sujeito é impulsionado pela atividade e se concretiza por meio da *obutchénie*, contudo não ocorre alheio às condições objetivas e subjetivas dos sujeitos, seus contextos culturais e as condições concretas da sociedade. A atividade é mediada pelas relações humanas, pelo ambiente circundante e definida pela materialidade e subjetividade. Isso nos leva a acreditar que a estrutura interna psicológica da atividade é semelhante tanto para a atividade docente quanto para a discente e que ambas operam em unidade na atividade pedagógica, no processo de *obutchénie*.

Segundo os estudos de Longarezi e Franco (2017), *obutchénie* pode ser explicada enquanto síntese expressa na essência da atividade pedagógica, que representa a unidade da atividade docente e discente no processo educativo formador e desenvolvedor do tipo de pensamento que compete à instituição escolar formar e desenvolver, o pensamento científico/teórico.

Vigotski e os demais colaboradores da Psicologia histórico-cultural construíram uma visão distinta de outras correntes da Psicologia e da Pedagogia acerca das categorias *obutchénie* e desenvolvimento, estabelecendo uma nova relação. Assim conceberam uma unidade dialética na qual a *obutchénie* desempenha o papel de “alavanca” no desenvolvimento psíquico humano, antecedendo-o (Longarezi; Pontes, 2017).

Com base nesses argumentos, a educação desenvolvente que defendemos para a Educação Infantil alicerçada nesse aporte teórico-metodológico tem a finalidade de criar condições, tanto objetivas quanto subjetivas, para que os indivíduos em atividades de **ensino-aprendizagem-desenvolvimento** possam se apropriar dos conhecimentos científicos. De acordo com Puentes e Longarezi (2013, p. 268), trata-se de um processo que se realiza “enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona não apenas a internalização dos conhecimentos mas a mudança na forma de pensamento”. Em outras palavras, objetiva-se desenvolver o pensamento científico/teórico, transformando a forma como o sujeito compreende e interage com a realidade, promovendo uma mudança conceitual em sua maneira de pensar e agir sobre o mundo objetivo.

Portanto, afirmar que a compreensão do papel potencializador da atividade de ensino promotora da aprendizagem e capaz de engendrar processos de desenvolvimento na criança é uma possibilidade de garantir uma educação desenvolvente para a Educação Infantil é notório, porém ainda não se manifesta em virtude das condições postas, tendo em vista que “[a] possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (Cheptulin, 2004, p.340).

## 6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

É ao ser humano total, rico não pela posse de objetos, mas pela apropriação do seu próprio ser, desenvolvido em seu sentido mais profundo pelo cultivo de todas as suas possibilidades, que se direciona o processo formativo. E a esse ser humano pleno não pode corresponder qualquer processo formativo que não o alcance em suas infinitas dimensões, que não seja **omnilateral**. Tudo que for menor que isso é menos do que humano (Oliveira, 2019, p. 14).

Falar de ensino na Educação Infantil não constitui tarefa simples, mesmo partindo do pressuposto de que, para uma criança se apropriar de determinado conhecimento e desenvolver-se, faz-se necessário um processo de ensino adequado e estruturado. Embora essa premissa possa parecer óbvia *a priori*, não o é quando tratamos dessa etapa educacional!

Ao longo das últimas décadas, têm-se empreendido esforços no sentido de se estabelecer a identidade da Educação Infantil, pautada no binômio cuidar e educar, reconhecido como objetivo principal para esse segmento. A intenção é não reduzir a educação das crianças pequenas ao aspecto cognitivo focado no domínio de um determinado conteúdo escolar, numa escolarização precoce e sem significado para a criança. Nesse contexto, almeja-se edificar uma pedagogia que reconheça a criança como protagonista do processo educativo, assegurando-lhe a vivência plena de sua infância, sem que lhe sejam impostas práticas ritualísticas inflexíveis, frequentemente enraizadas no ambiente escolar de forma generalizada.

Por essa razão, defende-se, de forma intransigente, que a educação de crianças pequenas não pode se basear em modelos escolares. Essa perspectiva é difundida por ideários pedagógicos hegemônicos no campo teórico que acreditam que esse modelo em si é prejudicial ao desenvolvimento infantil, tendo em vista estar associado à tendência tradicional, à disciplinarização dos corpos, à negação da liberdade, da espontaneidade, logo não atenderia às especificidades das crianças pequenas (Bezerra, 2019). Com isso, surge um discurso contraditório que dicotomiza a Educação Infantil e a Educação Escolar, tendência que favorece o esvaziamento do ensino, razão pela qual Arce (2012) denominou essa abordagem de “antiescolar”.

Os discursos que defendem essa perspectiva antiescolar e a negação do ensino na Educação Infantil tem fortalecido narrativas que reproduzem um “modismo educacional”, reforçado, por sua vez, nos documentos oficiais, nas diretrizes dos cursos de Pedagogia, nas formações continuadas bem como em teorias vinculadas às concepções que endossam o lema “aprender a aprender”, colaborando para ideários pedagógicos denominados de neoescolanovismo (Duarte, 2011; Saviani, 2013a), deixando a criança à mercê de seus próprios instintos.

Nesse contexto, os professores apropriam-se dessas narrativas e reproduzem concepções equivocadas a respeito da sua própria atividade de trabalho, que é a atividade de ensino, gerando discursos contraditórios que não se coadunam com os ideais ora alardeados de uma educação que promova o desenvolvimento pleno da criança.

As implicações sociais, educacionais, políticas e culturais dessas abordagens tornam-se cada vez mais perceptíveis e reverberam nas Unidades de Educação Infantil. Os profissionais evitam mencionar termos como "aula", "conteúdo", "ensino" e até mesmo "professor", uma vez que essas expressões estão vinculadas à abordagem tradicional. Nenhum educador que atua com as turmas da Educação Infantil deseja que sua prática esteja associada a algo ultrapassado, “tradicional”, obsoleto, como a aula expositiva que poderia remeter à passividade das crianças, ou ainda, a práticas autoritárias de ensino.

Na Educação Infantil, destaca-se a premissa de que, nesse nível de ensino, tudo deve ser apresentado de forma distinta, o que torna imprescindível a abordagem lúdica, através da qual a criança deve “aprender” de maneira prazerosa. Neste sentido, na concepção e no discurso dos que defendem essa perspectiva e de professores que trabalham na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa-PB, não há espaço para “aulas fragmentadas”, “componentes curriculares isolados e antiquados”, ou “conteúdos distantes da realidade infantil”. O cerne do trabalho pedagógico reside na estruturação a partir dos campos de experiência, com ênfase nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que se almeja que as crianças alcancem, por meio de vivências lúdicas, para promover sua autonomia, tornando-as protagonistas do seu fazer.

Dessa maneira, defendem uma abordagem diferenciada para a Educação Infantil, justificando as particularidades dessa fase, e enfatizam: "Aqui a gente não ensina, é troca de experiências". As professoras participantes desta pesquisa, quando

questionadas sobre o ensino, são enfáticas: “Pode até ser ensino, porém é um ensino lúdico, que deve ser desenvolvido por meio de atividades concretas”.

Esse desenrolar dos fatos tem ocasionado um processo violento de descaracterização do trabalho do professor, na medida em que se defende que sua função seria apenas acompanhar os “processos naturais” do desenvolvimento infantil e ser um “parceiro” das relações educativas, um “negociador” de significados, um “observador” dos processos gerais de aprendizagem. A esse respeito, Arce (2012, p.145-146) alerta, “[o] que parece ser uma valorização real da criança e da sua infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade”. Também se pode observar que os termos para definir o trabalho do professor, além de afastá-lo da atividade de ensino, parecem aproximá-lo do universo empresarial (parceiro, colaborador, negociador).

Com base nessa problematização, voltamos à questão central do presente estudo, quer seja, como pensar uma Educação Infantil que potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento das máximas capacidades infantis? Em outras palavras, como garantir uma escola desenvolvente desde a mais tenra idade?

Quando o professor compreende a atividade de ensino como potencializadora da atividade principal da criança, é possível superar os ideários pedagógicos não críticos, contribuir para a formação do pensamento científico/teórico e desenvolvimento infantil. Assim, confirmamos a tese que defendemos inicialmente, a concepção de ensino, vinculada à perspectiva de uma pedagogia tradicional, impede a compreensão do professor da Educação Infantil acerca do papel potencializador da atividade de ensino na atividade principal da criança e o desenvolvimento das máximas capacidades infantis.

Contraditoriamente, como falar em educação desenvolvente, se os professores ainda se encontram aprisionados em discursos mais propensos a concepções naturalizantes e espontâneas de desenvolvimento, inclusive vinculadas aos ideários da escola ativa em Piaget e Dewey? Nesse contexto, compreender o ensino como promotor do desenvolvimento infantil é o ponto de partida para desmistificar concepções que desconsideram sua importância na promoção da atividade de aprendizagem da criança e no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, através da apropriação do conhecimento científico e sua objetivação na prática social.

O ser humano se constitui como tal por meio de sua atividade de trabalho, ou seja, através de apropriações e objetivações. Nessa perspectiva, é por meio da atividade de ensino que o professor se torna professor, que se constitui enquanto tal. O papel crucial que subjaz à atividade de ensino é propiciar a formação da atividade na criança, assim a atividade de ensino e a atividade principal estão imbricadas dialeticamente para a formação dos sujeitos no processo educativo.

Dessa forma, torna-se evidente que a atividade de ensino constitui o cerne do trabalho docente no processo de humanização das crianças. O que impulsiona os professores a estarem em atividade de ensino é a necessidade de organizar suas intervenções pedagógicas de maneira eficaz. A organização do ensino é, portanto, fundamental, posto que, ao ser realizada adequadamente, possibilita a criança também estar em atividade de aprendizagem, o que, por conseguinte, contribui para o seu desenvolvimento psíquico. Este último é compreendido como uma profunda transformação do indivíduo, que ocorre por meio do processo da apropriação dos conhecimentos teóricos. É importante ressaltar que tal transformação não se restringe exclusivamente às crianças, os professores também passam por transformação, uma vez que, ao dominarem o processo de organização do ensino, eles não apenas promovem o desenvolvimento de seus estudantes mas também desenvolvem sua personalidade e sua profissionalização docente.

Considerando o trabalho do professor, enquanto atividade na perspectiva de Leontiev (2021), parte-se do pressuposto de que é a atividade humana que mobiliza e impulsiona o desenvolvimento de capacidades e funções psíquicas, e, por conseguinte, da própria consciência. Estar em atividade implica a definição de metas para as próprias ações e a capacidade de encadeá-las, visando à satisfação de necessidades, o que requer organização e controle do próprio comportamento. Para isso, todo o sistema interfuncional psíquico é acionado, abrangendo desde os processos mais elementares, como sensação, percepção, atenção e memória até processos mais complexos, como linguagem, pensamento e imaginação, juntamente com as emoções e sentimentos. Esses processos psíquicos se desenvolvem e se tornam mais complexos justamente na medida em que são demandados pela atividade e subordinados aos seus objetivos e metas, adquirindo um funcionamento voluntário e consciente, o que produz saltos qualitativos na consciência.

O desenvolvimento de novas capacidades e habilidades nas crianças não ocorre de forma isolada, ou seja, não basta simplesmente dar às crianças um espaço

para que elas possam agir livremente, de forma espontânea, como assim assegura o ideário pedagógico que tem orientado a concepção dos sujeitos desta pesquisa. É essencial que a atividade da criança seja direcionada e organizada para promover o desenvolvimento de novas capacidades afetivo-cognitivas, por meio de um processo educativo fortemente influenciado pela interação com outras pessoas que já dominam determinadas signos culturais. Ressalta-se, portanto, a importância do papel dos adultos na formação do psiquismo e, especialmente, dos professores da Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança, o que se contrapõe à ideia de que basta um ambiente propício para que o desenvolvimento ocorra.

Sendo assim, a compreensão do ensino como um processo de intervenção intencional e consciente do professor que trabalha com bebês e crianças pequenas, para promover o desenvolvimento do seu psiquismo, de modo a possibilitar que a criança se aproprie do conhecimento sistematizado, é crucial. Assim, faz-se necessário que o professor organize sua atividade de ensino, visando conduzir a atividade principal da criança, no sentido de mobilizar não apenas as capacidades e processos psíquicos já formados e consolidados no psiquismo infantil, bem como aqueles que se apresentam como possibilidade iminente de desenvolvimento.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, evidenciamos a atividade pedagógica, enquanto unidade dialética da atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem da criança, organizadas por meio da educação escolar, na qual ambas operam em unidade na atividade pedagógica, no processo de *obutchénie*, funcionando como alavanca para promover o desenvolvimento infantil, assim como o desenvolvimento do próprio professor.

Desse modo, ao nos aproximarmos da finalização do presente trabalho, é pertinente ponderar acerca das contribuições e das limitações da pesquisa realizada. Concebemos nosso estudo como um esforço de produção de conhecimento científico embasados nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

A pesquisa apresenta contribuições significativas ao evidenciar para além das aparências do fazer cotidiano do professor de educação infantil, buscando desvelar a complexidade e a natureza das relações objetivas e as demandas concretas enfrentadas pelos professores, ao organizarem a atividade de ensino, tendo em vista que questões relacionadas ao como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar ainda são conflituosas, contraditórias e, na maioria das vezes, sem respostas.

Por fim, é inegável que uma investigação dessa natureza não se esgota nas páginas aqui redigidas, pelo contrário, abre portas para outras investigações que favoreçam a inserção de crianças no mundo humano, através do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, principalmente às crianças atendidas nos CMEIs que, historicamente, têm sido alijadas desse acesso.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; RAMALHO, Amanda Marques; PASQUALINI, Juliana Campregher; SOUSA, Marina Nascimento. **Guia para o trabalho educativo com bebês: o primeiro ano de vida como tempo de conquistas**. Bauru-SP: Mireveja, 2023.
- AITA, Elis Beretozzi; TULESKI, Silvana Calvo. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 97-111, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira. **Políticas de formação continuada das professoras de Educação Infantil do Município de João Pessoa e suas implicações para a prática docente**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARAÚJO, Fabio Vasconcelos; LAVOURA, Tiago Nicola. Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica. **Revista Cocar**, Belém-PA, v.16, n.34, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5166/2394>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal, o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas-SP: Alínea, 2013. p.17-40.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação infantil versus educação escolar**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e a atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.171-192.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **A Concepção do Professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BERTONCELLI, Mariane. **O trabalho docente na Educação Infantil**: entre a precarização e valorização profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Francisco Beltrão-PR, 2016.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários pedagógicos na Educação Infantil**: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BEZERRA, Mayam de Andrade; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Precarização do Trabalho Docente na Educação Infantil: Uma análise social e histórica. *In*: **Encontro Redestrado Brasil**: Autonomia do trabalho docente: caminhos para sua organização político-pedagógica, 10., 2019, Recife. **Anais Eletrônico**. Recife, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/180FRJAUE03ZN72XQA3-J6Uc-ql0lg7H2/view>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BEZERRA, Mayam de Andrade; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Ideários pedagógicos na Educação Infantil: análises das concepções docentes. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 129-150, ano 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5082/5495>. Acesso em: 20 nov. 2023.



Secretaria Municipal de Educação; [coordenação geral: Cleonice Rodrigues de Souza, Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Lucineia Maria Lazaretti, Silvana Lazzarotto Schimitt.] – Cascavel: SEMED, 2020.

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

CHAVES; Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.109-126.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética.** Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-omega, 1982.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do ensino.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.93-108.

CORREIA, Lindinalva de Alcântara. **A profissionalização na atuação docente na Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Política de formação de professores para a Educação do Campo: limites e possibilidades. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 155- 173, jun. 2014.

DAVYDOV, Vasili Vasiliévitch. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch; SHUARE, Marta. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscú: Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVYDOV, Vasili Vasiliévitch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.** Moscou, RU: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, jul, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O método inverso na Pedagogia Histórico-Crítica e na psicologia de Vigotski. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. p.345-369.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>

DIAS, Adelaide Alves. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I. *In*: BRENNAND, Edna Gusmão de Goés; ROSSI, Silvio (org.). **Trilhas do Aparente**. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2007, v. 1.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar, **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.24, p.51-72. jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005). Acesso em: 15 maio. 2022.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1978a, 493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1978b, p.504-522.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. *In*: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1978c. p.523-560.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução: Roberto Valdés Puentes. Revisão técnica: Marta Shuare e Lucineia Lazarreti. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental**: antologia livro 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. p.149-172.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FRITSCH, Rosangela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 89-112, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nQ9WySh5STQddnqnvQyszwm/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; COSTA, Larissa Quachio Costa; LAVOURA, Tiago Nicola (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In*: GALVÃO, Ana Carolina; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; COSTA, Larissa Quachio Costa; LAVOURA, Tiago Nicola (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Reimpressão. Chapecó: Argos, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel. **Expansão da EaD no ensino superior prejudica a qualidade da formação**. 2023. Disponível em: <https://contee.org.br/expansao-da-ead-no-ensino-superior-prejudica-a-qualidade-da-formacao/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Tradução Gabriela Wondracek Link. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOUVEIA, Rebeca Leitão. **O Estágio Supervisionado em Licenciaturas: A Concepção de Professores Orientadores sobre a dimensão da prática**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HAI, Alessandra Arce. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Contribuição da Teoria Histórico-Cultural. *In*: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p.95-110. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-julia>. Acesso em: 10 set. 2023.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/ianni-201804131230457141340.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa**. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

JOÃO PESSOA. **Manual de Orientações Pedagógicas**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Infantil, 2018.

JOÃO PESSOA. **Diretriz para o início do ano letivo - 2021**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Pedagógicas da Educação Infantil**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, Departamento de Educação Infantil, 2022.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes para atuação profissional das(os) Especialistas da Rede Municipal de João Pessoa-PB**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, Departamento de Educação Infantil, 2023.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontro em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu-SP, 21(62), p. 531-541, jul./set. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6p\\_nRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6p_nRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 ago. 2023.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.130-147.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.6, n.3, p.721-734, set./dez., 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67175/34713>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; SILVA, Silvia Maria Cintra. As funções psicológicas superiores e suas interfuncionalidades na perspectiva histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 47-58.

LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento da memória. *In*: **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução Priscila Marques, Bauru, São Paulo: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre natural e o histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29-46.

LIRA, Rejane Maria de Araújo. **Formação e profissionalização de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de João Pessoa-PB**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 265-292. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvemento: antologia livro 1**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Apresentação - Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 7-15. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva Histórico-Crítica: Por Quê? Para Quê? Para Quem? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 130-144, jun., 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076/7635>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida**. 123f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2016.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. Apresentação. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (org.). *In: A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.1-6.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012. p.93-121.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Ligia Márcia. O desenvolvimento do pensamento e a educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.13, n.4, p. 1572-1586, out./dez. 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MARTINS, Ligia Márcia. Prefácio. *In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016b, p. 25-30.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico crítica*: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, 1843. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORO RIOS, Camila Fernanda; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais, **Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, vol. 14, núm. 2, diciembre, 2017, pp. 30-41. Universidad Nacional de Mar del Plata Mar del Plata, Argentina. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. 2.ed. São Paulo-SP: Cengage, 2018. p. 145-164.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. *In*: LIBÂNEO, Carlos José *et al.* (org.). **Didática e formação de professores**: Embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiania: Cegraf UFG, 2022. p. 71-85. *E-book*. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica\\_e\\_formacao\\_de\\_professores.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; MORETTI, V.D.; PANOSSIAN, M.L.; RIBEIRO, F. D. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino aprendizagem**, Revista dialogo educacional, v.10, num 29, jan-abr, p 205-229, PUC- Pr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MOURA, Manoel Oriosvaldo *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 93-126.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem na atividade pedagógica. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade orientadora de ensino: fundamentos, **Linhas Críticas**, Brasília, v.24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817/20627>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Berliner. 2.ed. São Paulo: WMF Martins, 2022.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 137-154.

NETO, José Henrique Duarte. **A Epistemologia da Prática**: Implicações para a Formação de Professores da Educação Básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Apresentação. *In*: FONTE, Sandra Soares Della. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. Curitiba: Appris, 2020.

PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Flávia Dias. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org). **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p.125-152.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2006.

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. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara-SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Introdução - Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHARO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016a, p. 31-38.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHARO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016b, p. 41-68.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHARO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016c, p. 69-100.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p.63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHARO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016, p. 101-148.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica**. 29 out. 2020. 1 vídeo (3h32min). Publicado pelo canal do HISTEDBR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4SZiBwj7e0&t=7946s>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.) **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p.59-80.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ROSA, Júlia Mazzini. **Periodização na educação infantil**. 29 out. 2021. 1 vídeo (2h40min). Publicado pelo canal do LIFEUEDESC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4clxkkUbJI0&t=8071s>. Acesso em: jan. 2022.

PRESTES, Zoia. Obscenie e a teoria histórico-cultural. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.23, n.23, p.851-874, set. / dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20106>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural.

**Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores na Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.).

**Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; MAGALHÃES, Giselle Modé; PASQUALINI, Juliana Campregher. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: Primavera nos Dentes. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 39, p. 01-03, set.- dez., 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2044/933>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O financiamento da Educação Infantil no contexto do Fundeb**: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007-2013. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.197-224.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012c, p.7-13.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas-SP: Alínea, 2013c. p.9-11.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013d.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 244-277.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso: 20 nov. 2023.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na Educação infantil brasileira: análise de teses e Documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos-SP, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, Elaine Eliane Peres. **As bases ontogenéticas do desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural: aproximações com a atividade pedagógica na Educação Infantil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Carlo. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Carlo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves

Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2020, p.35-62.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990, **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 29, n. 102, p. 159-180. jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Manuscritos de 1929**. Educação & Sociedade. n. 71, Campinas, jul. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Transformação Socialista do Homem**. Psychology and Marxism Internet Archive. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas IV** – Psicología Infantil. 2.ed. Madri: A. Machado Libros S.A., 2006.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 3ª tiragem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

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

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
(Conforme a resolução do CNS/ No. 466/2012)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Modelos pedagógicos na Educação Infantil: análise da práxis docente à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica”**. Será desenvolvida por Mayam de Andrade Bezerra, doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sob a orientação do prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista. Tem como objetivo compreender como os docentes se apropriam dos discursos referentes aos modelos educacionais destinados à Educação Infantil e seus efeitos na prática docente. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas as técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, na qual será realizada de forma individual e gravada.

Os riscos serão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Em relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/ No. 466/2012. Uma vez identificada e compreendida quais as implicações dos modelos pedagógicos sobre o trabalho docente, desse modo possibilitará identificar e analisar os elementos que poderiam estar sendo apropriados de forma equivocada e prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esses benefícios estão respaldados na resolução do CNS/ No. 466/2012.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Seu nome permanecerá sob sigilo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

**Contatos:**

Programa de pós-graduação em Educação- PPGE/UFPB - Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico, Bloco III, João Pessoa-PB, CEP: 58.059-900 Fone: 83XX3216-7702 e fax: 83XX3216-7140. E-mail: [mayam.paulino@gmail.com](mailto:mayam.paulino@gmail.com) Fone: (83) 9 99626-2966

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900 - E-mail do [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

## APÊNDICE B – Roteiro para Entrevistas Individuais

### Roteiro para Entrevistas Individuais

#### HISTÓRIA DE VIDA

- Idade
- Sexo
- Estado civil
- Graduação
- Instituição                      Ano de conclusão
- Tempo de exercício no magistério
- Tempo de exercício na educação infantil
- Vínculo empregatício com a prefeitura de João Pessoa-PB
- Tempo que atua na Escola/CREI da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB

#### TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Experiência escolar (história escolar da infância até os dias atuais)
- Formação na graduação (aproximação teóricas, identificações teóricas, atividades, eventos e/ou professores que marcaram sua formação inicial)
- Desafios da formação inicial (constituição da sua concepção de escola, de aprendizagem e etc...)
- Contribuição da formação inicial para a prática docente na Educação Infantil.
- Contribuições da formação continuada para seu trabalho pedagógico na Educação Infantil.

#### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Experiência no magistério
- Experiência na Educação Infantil.
- Atuação em outra função na Educação Infantil.
- Motivação para o exercício do magistério na Educação Infantil

## **TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Papel da Educação infantil na educação das crianças.
- Contribuição de autores e teorias citadas anteriormente para o trabalho pedagógico na Educação Infantil
- Comente como você compreende o desenvolvimento infantil
- Ao final do ano como você percebe a aprendizagem das crianças, como ocorreu essa aprendizagem?
- Relação entre aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.
- Seu papel nessa relação.
- Organização do trabalho pedagógico na sua turma de Educação Infantil (conteúdo, forma, destinatário)
- Relação trabalho pedagógico e desenvolvimento psíquico da criança.
- O que você pensa a respeito desse pensamento: “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

## APÊNDICE C – Tabelas com informações da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB<sup>1</sup>

**Tabela 1** – Quantidade de crianças matriculadas por faixa etária nos CMEIs e Escolas

Unidade	Berçário	Maternal	Pré I	Pré II	Total
<b>CMEI</b>	<b>2.104</b>	<b>6.767</b>	<b>3.057</b>	<b>1.892</b>	<b>13.820</b>
<b>ESCOLAS</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1.118</b>	<b>2.636</b>	<b>3.754</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.104</b>	<b>6.767</b>	<b>4.175</b>	<b>4.528</b>	<b>17.574</b>

Fonte: Pesquisa empírica realizada pela autora

**Tabela 2** – Quantidade de CMEI por faixa etária atendida

Berçário e Maternal	Berçário ao Pré I	Berçário ao Pré II	Maternal ao Pré I	Maternal I ao Pré II	Pré-escola	Total
<b>21</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>93</b>

Fonte: Pesquisa empírica realizada pela autora

**Tabela 3** – Quantidade de Profissionais da Educação dos CMEIs

Auxiliares de sala	Gestores(as)	Professores(as)	*Especialistas <sup>2</sup>	TOTAL
<b>651</b>	<b>93</b>	<b>729</b>	<b>68</b>	<b>1.482</b>

Fonte: Pesquisa empírica realizada pela autora

**Tabela 4** - Professores da Educação Infantil que trabalham nos CMEIs e Escolas Municipais

Berçário	Maternal	Pré-escola CMEI	Pré-escola ESCOLA	TOTAL
<b>87</b>	<b>276</b>	<b>204</b>	<b>162</b>	<b>729</b>

Fonte: Pesquisa empírica realizada pela autora

<sup>1</sup> Dados coletados durante a pesquisa empírica realizada na SEDEC/DEGEF/DEI no ano de 2023.

<sup>2</sup> As equipes de especialistas são compostas por profissionais do **Serviço Social**, da **Psicologia Escolar** e da **Pedagogia**, nas especialidades da **orientação educacional** e **supervisão escolar**. Esses profissionais atuam em conjunto com a gestão escolar, tanto pedagógica quanto administrativa, e com os(as) demais profissionais e componentes do cotidiano da instituição [docentes, estudantes, funcionários(as) de todos os setores e familiares/responsáveis] (João Pessoa, 2023, p.18).

**APÊNDICE D – Quadro com informações acadêmicas e profissionais dos sujeitos da pesquisa**

DOCENTE	IDADE	CMEI	TURMA QUE LECIONA	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	IES	PÓS-GRADUAÇÃO	IES	ANO DE CONCLUSÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE EDUCAÇÃO BÁSICA	EXPERIÊNCIA DOCÊNCIA EDUCAÇÃO INFANTIL
P1	41 anos	Cajueiro	Maternal	Pedagogia	2017	UVA	Psicopedagogia	EAD	Cursando	16 anos	14 anos
P2	32 anos	Aroeira	Maternal	Pedagogia	2019	UFPB VIRTUAL	Educação Infantil	EAD	2021	11 anos	11 anos
P3	48 anos	Mangueira	Pré-escolar	Pedagogia	2005	UVA	---	---	---	22 anos	11 anos
P4	38 anos	Mangueira	Pré-escolar	Pedagogia	2016	UVA	---	---	---	19 anos	15 anos
P5	48 anos	Mangueira	Maternal	Pedagogia	Cursando	EAD Particular	---	---	---	17 anos	17 anos
P6	34 anos	Mangueira	Berçário	Pedagogia	2021	UFPB	---	---	---	6 anos	4 meses
P7	42 anos	Castanheira	Pré-escolar	Pedagogia	Não lembra	CINTEP	Psicopedagogia Institucional	CINTEP	2019	20 anos	6 anos
P8	40 anos	Castanheira	Pré-escolar	Pedagogia	2006	UERN	Psicopedagogia	UNIP	2019	19 anos	8 anos

P9	48 anos	Ipê Amarelo	Pré-escolar	Pedagogia	2008	UVA	Gestão Escolar	FIP	Cursando	12 anos	9 anos
P10 <sup>1</sup>	60 anos	Ipê Amarelo	Pré-escolar	Pedagogia	Não lembra	UVA	----	----	---	42 anos	7 anos
P11	48 anos	Aroeira	Berçário	Pedagogia	2007	UVA	Educação Infantil	EAD Particular	Cursando	16 anos	4 anos
P12	51 anos	Aroeira	Maternal	Pedagogia	2015	EAD Particular	Psicopedagogia	EAD Particular	Cursando	17 anos	10 anos

r.

---

<sup>1</sup> A professora P10, atualmente aposentada da Rede Municipal de João Pessoa, foi designada para atuar na Educação Infantil. Soma um total de 42 anos de experiência na Educação Básica, sendo que dedicou 35 anos ao Ensino Fundamental - anos iniciais, e 7 anos ao Pré-escolar.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura/PMJP

SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO E  
CULTURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Mayam de Andrade Bezerra, portadora de RG 2018267 SSP/PB, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, intitulada: **Modelos pedagógicos na Educação Infantil: análise da práxis docente à luz da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças de Almeida Batista, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é: compreender como os docentes se apropriam dos discursos referente aos modelos pedagógicos na/da Educação Infantil. E os objetivos específicos são: analisar os pressupostos filosóficos, históricos e teóricos dos principais modelos pedagógicos na/da Educação Infantil; identificar a concepção de pedagogia, educação, aprendizagem e infância que subjazem os modelos pedagógicos; compreender se e como os modelos pedagógicos estão sendo reproduzidos pelos/as docentes da Educação Infantil; apontar as contradições que permeiam a reprodução de modelos pedagógicos na práxis docente. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 09 de Novembro de 2021.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho  
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MODELOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise da práxis docente à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica

**Pesquisador:** MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 53495321.2.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.151.299

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, cuja pesquisadora pretende compreender como os docentes se apropriam dos discursos referentes aos modelos educacionais destinados à Educação Infantil e seus efeitos na prática docente.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os docentes se apropriam dos discursos referente aos modelos pedagógicos na/da Educação Infantil e suas implicações na práxis docente.

Objetivo Secundário:

Analisar os pressupostos filosóficos, históricos e teóricos dos principais modelos pedagógicos na/da Educação Infantil; Identificar a concepção de Pedagogia, educação, aprendizagem e infância que subjazem os modelos pedagógicos; Compreender se e como os modelos pedagógicos estão sendo reproduzidos pelos/as docentes da Educação Infantil; Apontar as contradições que permeia a reprodução de modelos pedagógicos na práxis docente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.151.299

A pesquisa será realizada levando-se em consideração os aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Os riscos oferecidos aos sujeitos da pesquisa serão os mínimos possíveis e estão de acordo com a resolução do CNS/No. 466/2012. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o que pode acontecer é a insegurança quando exposto alguns conceitos que, talvez, seja desconhecido pelos participantes. Contudo, buscar-se-á todas as medidas possíveis para que não haja nenhum dano aos participantes.

**Benefícios:**

A presente pesquisa trará contribuições para comunidade escolar e para a sociedade e em geral, uma vez que a compreensão das implicações dos modelos pedagógicos sobre o trabalho docente possibilitará identificar e analisar os elementos que poderiam estar sendo apropriados de forma equivocada e prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esses benefícios estão respaldados na resolução do CNS/ No. 466/2012.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa pauta-se no método materialista histórico-dialético, sendo necessário capturar a estrutura e dinâmica do objeto investigado “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. Nesse caminho, busca-se uma abordagem de pesquisa coerente com o método proposto, por isso uma pesquisa de natureza qualitativa possibilitará melhor compreensão do fenômeno estudado em seu contexto, uma vez que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido. A abordagem qualitativa de pesquisa permitirá compreender o comportamento e a experiência humana a partir do processo mediante o qual as pessoas constroem significados, tornando possível a descrição em que consistem estes mesmos significados. Para realização da pesquisa serão selecionados 9 (nove) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João PessoaPB, que atendem crianças de 6 meses a 6 anos. Os sujeitos desta pesquisa serão 18 (dezoito) docentes que atuam nos CREIS selecionados. Para atender aos objetivos propostos será utilizada a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de informações. Além desta técnica será utilizada também a observação participante, que será realizada nas turmas dos 18 (dezoitos) docentes, sujeitos desta investigação. As informações coletadas na observação serão registradas em um diário de campo, o

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.151.299

que permite a verificação de informações in loco.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sou de parecer favorável a execução desse projeto de pesquisa, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1809635.pdf	22/11/2021 00:05:44		Aceito
Brochura Pesquisa	cartaanuenciadoutoradoassinada.pdf	22/11/2021 00:02:15	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	cartapresentacaoassinada.pdf	21/11/2021 23:59:59	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	folhorostomayam.pdf	21/11/2021 23:52:10	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocomitedoutorado.pdf	15/11/2021 22:41:01	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	certidaoaprovaoufpbdoutorado.pdf	15/11/2021 22:40:47	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.151.299

Cronograma	cronogramapesquisadoutorado.docx	15/11/2021 22:39:58	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	orcamentopesquisadoutorado.docx	15/11/2021 22:39:44	MAYAM DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentodoutorado.docx	15/11/2021 22:35:22	MAYAM DE ANDRADE BEZERRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 07 de Dezembro de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**ANEXO C – Certidão de aprovação do Projeto de Pesquisa de Doutorado**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CERTIDÃO**

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da aluna **MAYAM DE ANDRADE BEZERRA**, matrícula 20201000835, intitulado “**MODELOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, na Orientação da **PROFA. DRA. MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA**, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 24 de setembro de 2021

**PROFA. DRA. FABIANA SENA DA SILVA**  
**COORDENADORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFPB**  
**MATRICULA 2583808**

## ANEXO D – Lei Ordinária Nº 14.692 de 21 de dezembro de 2022.



LEI ORDINÁRIA Nº 14.692, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2022.

**CONSOLIDA A RELAÇÃO DE CRIAÇÃO E  
PADRONIZAÇÃO DA DENOMINAÇÃO  
DAS UNIDADES DE ENSINO  
INTEGRANTES DA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO  
PESSOA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA PARAÍBA,  
FAÇO SABER QUE O PODER LEGISLATIVO APROVOU E EU SANCIONO A SEGUINTE  
LEI:**

**Art. 1º** Fica consolidada a relação de criação e padronização da nomenclatura das Unidades de Ensino integrantes da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa, em conformidade com os Anexos I, II e III da presente norma.

§1º As unidades de ensino que ainda não tinham sido formalmente criadas passam a ser consideradas criadas por meio deste instrumento normativo.

§2º As unidades de ensino que haviam sido criadas por meio de decretos passam a ser consideradas criadas por meio deste instrumento normativo, ficando-se expressamente convalidados todos os atos praticados até o presente momento.

§3º As Escolas que tinham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a redação contida no Anexo I da presente norma, para se respeitar a padronização do nome que iniciará com as siglas EM (Escola Municipal).

§4º As Escolas da Educação em Tempo Integral que tinham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a redação contida no Anexo I da presente norma, para se respeitar a padronização do nome iniciará com as siglas EMEI (Escola Municipal de Educação em Tempo Integral) e terá o subtítulo de Escola Ativa.

§5º As Creches que tinham outras denominações análogas passam a ser denominadas em conformidade com a redação contida no Anexo II da presente norma, para se respeitar a padronização do nome que iniciará com as siglas CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

**Art. 2º** Fica regulamentada a oferta da Educação em Tempo Integral, em conformidade com o Anexo I deste instrumento normativo.





*cidade que cuida*

GABINETE DO PREFEITO

§1º A oferta, nas Unidades de Ensino, da Educação em Tempo Integral, é facultativa ao Município e de matrícula obrigatória aos alunos das turmas escolhidas de acordo com critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Município.

§2º A Educação em Tempo Integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou até 10h (dez horas) diárias ou até cinquenta horas semanais, durante todo o período letivo.

§3º Cabe à Secretaria de Educação e Cultura determinar, por meio de normas próprias, a regulamentação de matrículas referentes aos anos de escolaridade nas escolas que ofertarem Educação em Tempo Integral.

§4º A matriz curricular será elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura e objeto de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação.

**Art. 3º** Fica consolidada a relação de criação e padronização da nomenclatura dos Centros Municipais integrantes da Rede Municipal de Educação do Município de João Pessoa, em conformidade com o Anexo III da presente norma.

§1º Os Centros Municipais são classificados em Centro Escolar Municipal de Atividades Pedagógicas Integradoras (CEMAPI), Centro Escolar Municipal de Atividades Desportivas (CEMAD), Centro Escolar Municipal de Atividades Musicais (CEMAM) e Centro Escolar Municipal de Línguas Estrangeiras (CELEST).

§2º Os centros que ainda não tinham sido formalmente criados passam a ser considerados criados por meio deste instrumento normativo, nos termos do Anexo III.

§3º Os centros que haviam sido criados por meio de decretos passam a ser considerados criados por meio deste instrumento normativo, ficando expressamente convalidados todos os atos praticados até o presente momento.

§4º Os centros que tinham outras denominações análogas passam a ser denominados em conformidade com a redação contida no Anexo III da presente norma, para se respeitar a padronização do nome que iniciará com as siglas CEMAPI (Centro Escolar Municipal de Atividades Pedagógicas Integradoras), CEMAD (Centro Escolar Municipal de Atividades Desportivas) e CEMAM (Centro Escolar Municipal de Atividades Musicais) e CELEST (Centro Escolar Municipal de Línguas Estrangeiras).

**Art. 4º** Fica regulamentado o Polo Municipal de Apoio ao Sistema Universidade Aberta do Brasil — Polo Municipal UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade à distância, com a finalidade de expandir a oferta de cursos e programas de educação superior, em conformidade com a nomenclatura contida no Anexo III da presente norma.



*cidade que cuida*

**GABINETE DO PREFEITO**

§1º O Polo Municipal UAB caracteriza-se como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§2º A Secretaria de Educação e Cultura firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com o Ministério da Educação para o oferecimento de cursos e programas de educação superior à distância no Sistema UAB, observando a legislação vigente.

§3º A Secretaria de Educação e Cultura será responsável pela gestão administrativo-financeira dos acordos e convênios firmados, necessários à operacionalização, sustentabilidade e implementação do Polo Municipal UAB.

**Art. 5º** A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa fica incumbida da responsabilidade de atualizar o Censo Escolar a partir das informações da presente norma, bem como de adotar as demais medidas necessárias para o pleno funcionamento de todas as unidades integrantes da rede municipal de educação.

**Art. 6º** O Poder Executivo Municipal poderá dispor sobre o funcionamento das unidades previstas nesta norma por meio de Regimento Interno, que poderá ter suas normas específicas instituídas por meio de decreto.

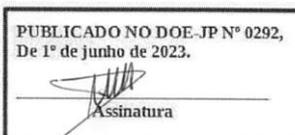
**Art. 7º** As despesas ocorrerão à conta das dotações orçamentárias existentes consignadas à Secretaria de Educação e Cultura.

**Art. 8º** Ficam revogadas a Lei Municipal n.º 13.687 de 28 de dezembro de 2018, a Lei Municipal n.º 13.883 de 06 de dezembro de 2019, a Lei Municipal n.º 14.061 de 19 de novembro de 2020 e a Lei Municipal n.º 14.197 de 13 de julho de 2021.

**Art. 9º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**PAÇO DO GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA,**  
Estado da Paraíba, em 21 de dezembro de 2022.

**CÍCERO DE LUCENA FILHO**  
PREFEITO



Autoria: **Executivo Municipal**

PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO - JP

EDIÇÃO 183/2022, DE 22/12/2022

**REPUBLICADO POR INCORREÇÃO**

Página 3 de 3