

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ–ESCOLA: EM BUSCA DE PRINCÍPIOS

Pollyana Pereira Macacari*

Paula Tamyris Moya*

RESUMO: Neste artigo apresentam-se as contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica para organização do ensino na pré–escola, investigadas a partir de um estudo bibliográfico contemplando os pressupostos de Saviani (1994; 2007; 2011; 2012), Martins (2013a; 2013b) e Gasparin (2011). Iniciamos discutindo sobre a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Histórico–Crítica, que surgiu no final da década de 1970, diante da necessidade de construção de uma teoria crítica para orientar a educação brasileira. Embasados nesses estudos, refletimos sobre a educação infantil, sua historicidade, aspectos legais, destacando os fundamentos sobre o desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos, em especial, os conceitos sobre a periodização infantil. Por fim, embasados nesses elementos teóricos apresentamos como resultado três princípios para orientar a organização do ensino na pré–escola, são eles: A importância de um ensino pautado em conhecimentos científicos na educação infantil; A periodização do desenvolvimento psíquico e as implicações para a organização do ensino na educação infantil; e a Tríade entre sujeito–conteúdo–forma na organização do planejamento de ensino na educação infantil.

PALAVRAS–CHAVE: Educação infantil; Organização do ensino; Pedagogia Histórico–Crítica.

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL AND CRITICAL PEDAGOGY FOR THE ORGANIZATION OF TEACHING IN KINDERGARTENS: BASICS

ABSTRACT: Contributions by Historical and Critical Pedagogy are provided for the organization of teaching in kindergartens. They are analyzed by a bibliographic study based on presuppositions by Saviani (1994; 2007; 2011; 2012), Martins (2013a; 2013b) and Gasparin (2011). The origin and development of Historical and Critical Pedagogy, born in the late 1970s, are discussed, in the wake of needs of a critical theory for Brazilian education. Based on these studies, children’s education, its historicity, legal aspects, with special foregrounding on the development of 4 – 5–year old children, and the concepts of children’s periodization are investigated. Results reveal three principles for the guidance of the organization of kindergartens, namely, the importance of teaching based on scientific knowledge on child education; periodization of psychic development and implications for the organization of teaching in children’s education; the threesome subject–content–form in the organization of the planning of teaching in children’s education.

KEYWORDS: Children’s education; Teaching organization; Historical and critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aponta as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica na organização do ensino da Educação Infantil, especificamente com crianças de quatro a cinco anos. Nesta pesquisa, a Pedagogia Histórico–Crítica tem como proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos, apontada como um importante instrumento no processo de emancipação humana. Com o objetivo de pesquisar a contribuição da Pedagogia Histórico–Crítica para a organização do ensino na educação infantil, especificamente com crianças de quatro a cinco anos, o texto buscará evidenciar, também, os encaminhamentos desta teoria.

* Faculdade de Apucarana (FAP), Apucarana (PR), Brasil.

** Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá (PR), Brasil. E–mail: ptmoya17@hotmail.com

A escolha do tema foi em decorrência do interesse da acadêmica em pesquisar como a Pedagogia Histórico–Crítica pode influenciar e promover a organização do ensino, na Educação Infantil, e a sua importância para a comunidade acadêmica. Com base nas experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios no município de Apucarana (PR), que faz o uso dessa teoria, notamos muitas dúvidas, especialmente na Educação Infantil, por parte de professores e direção pedagógica, observamos então a necessidade de pesquisar essa área, e propor apontamentos de encaminhamentos metodológicos e como esses influenciam a vivência do aluno de forma a somar na prática social final, que Demerval Saviani, principal expoente, ressalta possibilidades ao indivíduo de construir sua autonomia, superando desafios e então desenvolver um novo modo de pensar, outra visão da realidade.

Este estudo tem como objetivo pesquisar as contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica para a organização do ensino na Educação Infantil, especificamente com crianças de quatro a cinco anos, no que se refere à metodologia adotada pelos docentes, com base na organização do ensino para essa etapa da educação básica, bem como aprofundar os conhecimentos acerca desse método pedagógico, em especial, para a pré–escola, sistematizando princípios que contribuam para a organização do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, com base nos pressupostos da pedagogia histórico–crítica.

Este trabalho foi organizado em três momentos de modo a fundamentar o tema; o primeiro aborda o surgimento e desenvolvimento da Pedagogia Histórico–Crítica, que se manifesta no Brasil, na década de 1980, com Dermeval Saviani, buscando romper com os métodos da época, nesse contexto histórico, com a redemocratização política, eleições diretas, o âmbito educacional também se colocava de forma socializada. Nesse período, foi com a ideia de escola para todos que o autor se tornou conhecido, propondo à educação a necessidade de uma revolução social, de modo a promover as mudanças.

No segundo item refletimos sobre a Educação Infantil, sua historicidade, que a princípio a criança era vista como um adulto em miniatura, e participava das atividades dos adultos, com caráter assistencialista, oriundo das sociedades antigas. E na contemporaneidade; a mesma possui referenciais e diretrizes, é considerada etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade, outro importante fator é que as crianças são amparadas pela Constituição Federal de 1988, a qual enfatiza em seu artigo 205; que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No terceiro item, abordamos o processo de desenvolvimento psíquico de crianças de quatro a cinco anos e a periodização, com base nos estudos de Vygotsky (2003) e Leontiev (2001), que colocam o desenvolvimento infantil como um processo de mudanças qualitativas na relação criança e o mundo e as condições históricas exercem influência neste momento, que não é algo linear e apenas evolutivo. Elkonin (1998) elaborou e analisou as atividades das crianças de modo a problematizar a teoria histórico–dialética da periodização do desenvolvimento, com conceitos fundamentais: época, período, atividade dominante e crise.

E, por fim, com base na Teoria Histórico–Cultural e na Pedagogia Histórico–Crítica, sistematizamos três princípios para organização do ensino na educação infantil, potencializando a prática pedagógica, dentre eles: a) a importância de um ensino pautado em conhecimentos científicos na educação infantil; b) a periodização do desenvolvimento psíquico: implicações para a organização do ensino na educação infantil; e c) tríade entre sujeito–conteúdo–forma na organização do planejamento de ensino na educação infantil.

2 METODOLOGIA

Esta investigação tem cunho bibliográfico e, para Brenner e Jesus (2008), pesquisa é o estudo de determinado tema para trabalhos acadêmicos, coleta de dados para seminários, catalogação de recortes de revistas e jornais referentes aos conteúdos escolhidos pelo professor, em suma, é a síntese de textos, como trabalho de sala de aula, esta que necessita de um desenvolvimento, exige um planejamento, ou seja, a ação precisa ser elaborada.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), *apud* Asti Vera (1979), o “ponto de partida da pesquisa encontra-se no problema que se deverá definir, examinar, avaliar, analisar criticamente, para depois ser tentada uma solução”. Ressaltam ainda Marconi e Lakatos (2010) *apud* Ander-Egg (1978), que pesquisa é um “[...] procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 52) destaca que:

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa.

Para fundamentar nossa pesquisa selecionamos fontes como artigos científicos a respeito Pedagogia Histórico-Crítica, dos autores Ligia Marcia Martins e Daniil Elkonin; documentos como o Referencial Curricular do Paraná; além da base de dados do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) e *Google Acadêmico*, tendo sido considerados textos publicados entre 1993 a 2018.

Utilizamos também as grandes obras de Saviani, como os livros *Escola e Democracia*, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, *Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações* e o livro *Uma Didática para*

Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizado por João Luiz Gasparin.

3 RESULTADOS

3.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A teoria pedagógica histórico-crítica tem como principal representante Demerval Saviani, essa tendência pedagógica se manifestou no Brasil por volta da década de 1980. Esse contexto histórico foi suporte para sua formação e desenvolvimento e, no que se refere à origem da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008) apresenta as necessidades que moveram a construção desse novo movimento pedagógico e a escolha da nomenclatura dessa pedagogia.

No que se refere ao movimento pedagógico, no contexto cultural, político e pedagógico, cumpria a necessidade histórica brasileira de sistematizar críticas à política educacional e a pedagogia oficial, apontando suas especificidades reprodutoras, o que Saviani (2008) nomeia de “teorias reprodutivistas”. Saviani (2008, p. 66) situa a escola como “centro de processos educativos e que basicamente se dirigia às novas gerações, foi a instituição mais contestada e abalada”. Em suma, o movimento buscava alternativas à orientação oficial, o que estabelecia a urgência de sintetizar uma teoria crítica, mas que não fosse reprodutivista.

A denominação Pedagogia Histórico-Crítica para Saviani (2008) pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética; segundo o autor a partir de 1984 tem-se a preferência pelo primeiro termo, pois essa nomenclatura “por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar seu significado” (SAVIANI, 2008, p. 87), um esforço coletivo que vem se desenvolvendo até os dias atuais.

O segundo termo tornou-se passível de diferentes interpretações, a atribuição de vários significados da palavra dialética, com conotações diversas, o autor aponta uma “interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de forma

especulativa, portanto, descolada do desenvolvimento histórico real”. Saviani (2008, p. 89) complementa que a denominação pedagogia dialética “[...] acaba sendo entendida segundo pressupostos de cada um e, conseqüentemente, é possível que, em lugar de se adquirir clareza, instale-se uma certa confusão a respeito”.

Saviani (2008) ressalta que a Pedagogia Histórico-Crítica possui três tarefas, a primeira é a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação; a segunda é a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares; e por último o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Essa pedagogia importa-se em como o aluno irá apropriar-se de conhecimento, e tem como base a dialética, o movimento que o pensamento faz para apropriar-se da realidade, assim Saviani (2008) sistematiza um método pedagógico, a partir da dialética.

Gasparin (2011) questiona, porém, a orientação pedagógica que vem norteando a prática educacional brasileira, o mesmo desenvolve uma proposta inovadora ao educador, subsidiando-o com uma nova didática, que busca associar a prática social do aluno com a teoria, no intuito de melhorar a qualidade da formação do educando.

Esse novo método de ensino-aprendizagem, norteado pela Pedagogia Histórico-Crítica, tem como fundamento teórico o método materialista histórico-dialético. Sua construção ocorre no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). Esse fazer pedagógico não envolve somente a esfera escolar, sua intencionalidade ultrapassa a técnica, englobando um cunho sociopolítico revolucionário para a sociedade (GASPARIN, 2011).

Gasparin (2011) fundamenta sua proposta na teoria histórico-cultural de Vygotsky, em que o autor ressalta a importância de contextualizar primeiramente os saberes do educando, pois sua aprendizagem inicia-se bem antes do contato escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor.

A proposta de Gasparin (2011) possui cinco momentos, que não têm uma sequência, porém, são interdependentes; são eles: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social Final.

Na Prática Social Inicial se questiona e analisa a ação cotidiana, buscando conhecimento teórico do que aconteceu, o que tornar-se-á uma direção para a nova ação/transformação, este momento de conscientização é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (GASPARIN, 2011, p. 20), a partir da leitura do cotidiano, tomada como um objeto de estudo, é o momento de problematizar o que os alunos vivenciam.

A Problematização da prática social pode ser analisada em cada área do conhecimento. Portanto, esse momento deve identificar quais questões precisam ser trabalhadas e que são essenciais ao primeiro momento. Martins (2013a, p. 291) destaca que a problematização “[...] tem um caráter bem amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha a ser ensinado pelo professor aos seus alunos”.

Gasparin ressalta que “de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares” (GASPARIN, 2011, p. 37).

O objetivo desse procedimento é despertar a consciência crítica do educando sobre o contexto social no qual se encontra, instigando-o a questionar a realidade em que está inserido, assim, transformada em uma proposta didática, a Problematização servirá como conteúdo a ser analisado e estudado (GASPARIN, 2011).

Em suma, Saviani (2008, p. 80) nos fala que é o momento que o professor e os alunos, juntos, procuram

“detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Assim, as questões devem despertar o pensamento crítico dos alunos e estimular a busca pelo aprofundamento do conhecimento.

A Instrumentalização é o momento que se fundamenta a solução das questões presentes na fase da Problematização, “é o caminho pelo qual o conteúdo sistemático é posto à disposição dos alunos, para que o assimilem e o recriem e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal” (GASPARIN, 2011, p. 51). Saviani (2008, p. 81) explica que a instrumentalização “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.

Nesse momento ocorrem atos docentes e discentes, é a estruturação do conhecimento científico e algumas ações pedagógicas e recursos são necessários para sua realização, em especial a concepção teórico-metodológica, que diante disso tem-se a perspectiva histórico-cultural, aplicada para construção do conhecimento, momento que os alunos estabelecem uma relação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e científicos, sistematizados pelo docente, propiciando a incorporação desses conhecimentos, ou seja, é o processo que o professor contribui para que o aluno desenvolva sua representação mental do objeto do conhecimento.

O terceiro momento promove a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar a problemática da Prática Social. “Uma vez incorporado os conteúdos [...], chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2011, p. 127). É nesta etapa que o educando consegue sistematizar o que assimilou, mostrando que desenvolveu um nível intelectual mais elevado de compreensão. Essa estruturação, transmitida oralmente ou por escrito, é definida por Gasparin (2011) como *Catarse*, momento este em que o aluno se apropria do conteúdo.

Com os instrumentos teóricos materializados, tem-se o momento da expressão elaborada com o entendimento sistematizado da Prática Social, é o ponto culminante do processo, pois ocorre a incorporação dos instrumentos, transformando-os em transformação social. Saviani (2008) chama esse quarto momento de *Catarse*, que na acepção gramsciana configura-se como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

A nova forma de pensar a realidade estabelece a Prática Social Final. De acordo com a passagem das fases, foi-se construindo a autonomia do indivíduo, que ao superar os desafios, ocupa-se de um novo modo de pensar, outra visão da realidade, isso portanto constitui a Prática Social Final (SAVIANI, 2008).

Por meio do novo posicionamento do aluno com relação ao conteúdo, tem início o momento de transferir o estudo incorporado da teoria para a prática. O processo de compreensão agora necessita de uma aplicação. Ou seja, uma forma de evidenciar o que o aluno realmente incorporou, agora explicitado em atos (SAVIANI, 2008).

Para Saviani (2008) a educação é entendida como um elemento inserido nas relações sociais, que docentes e discentes são vistos como agentes sociais, prontos para desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor ou na atividade do aluno, mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos, esse estudo sobre o método pedagógico nos leva à necessidade de compreender a base teórica e metodológica que sustenta o pensamento de Saviani (2008), isto é, a lógica dialética.

Com base nesses estudos sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pensamos no nosso objeto de estudo que é a educação infantil, primeira etapa da educação básica; assim, apresentamos a seguir uma análise sobre os aspectos legais e históricos da educação infantil na educação brasileira.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ciclo do desenvolvimento infantil é vinculado à organização sociocultural do indivíduo, com a produção e organização social de cada período histórico. E esse desenvolvimento é entendido como um processo histórico-cultural por meio da relação criança-sociedade. Leontiev (2001, p. 65) ressalta que “[...] as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

Vygotsky (2003) explica que em distintas culturas, sociedades e momentos históricos, o desenvolvimento passa por rumos diferentes, então, será constituído por fases ou períodos diversos. Então, concluímos que a idade cronológica não é o fator determinante do processo de desenvolvimento infantil, uma vez que a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado.

O autor ainda acrescenta que o desenvolvimento infantil; não é um processo linear, apenas evolutivo, mas sim um período de mudanças qualitativas da relação criança e o mundo, o que mostra a transição do indivíduo a um novo período de desenvolvimento. Compreendemos então o conceito de desenvolvimento como transformação qualitativa no modo em que o indivíduo se relaciona com a realidade (VYGOTSKY, 2003).

As novas formações psíquicas superam as existentes no período anterior, ao mesmo tempo em que as tomam como base. Por isso, a cada novo período, as novas conquistas estão sendo engendradas no psiquismo infantil e já lançam, ao mesmo tempo, as bases ou premissas para o desenvolvimento no período subsequente.

Com base nos pressupostos elaborados por Vygotsky (2003) e Leontiev (2001), Elkonin (1998) organizou e analisou as atividades das crianças como meio para problematizar a teoria histórico-dialética da

periodização do desenvolvimento, com alguns conceitos fundamentais: época, período, atividade dominante e crise.

Temos três épocas definidas por Elkonin (1998): Primeira Infância, Infância e Adolescência, cada uma delas constitui-se por dois períodos, por exemplo: a Época Primeira Infância contempla como período o primeiro ano de vida e primeira infância; a Época Infância abrange idade pré-escolar e idade escolar; e por último a Época Adolescência, que envolve os períodos adolescência inicial e adolescência. Cada período tem uma determinada atividade dominante, como por exemplo; a comunicação emocional direta bebê-adulto é uma atividade dominante do primeiro ano de vida, já no período da primeira infância a atividade dominante é a objeto-manipulatória, os próximos períodos são marcados pelo jogo de papéis e a atividade de estudo, na adolescência as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico é comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo.

Para entendermos que cada época contém dois períodos distintos, a base do diagrama refere-se a duas esferas do desenvolvimento humano, que são diferentes, mas existem em unidade à esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual cognitiva, Elkonin (1998) coloca que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam fortemente com a esfera efetiva emocional, prevalecendo a relação criança adulto social.

Cada novo período de desenvolvimento corresponde a uma mudança na relação da criança com o meio externo e com ela própria, desse modo é de suma importância que o docente compreenda as novas possibilidades da criança com o meio para que sua mediação seja promotora e educativa. Brodova e Leong (2007, p. 114) justificam que é papel do professor “[...] introduzir as crianças dessa idade a objetos cada vez mais complexos, modelando novas operações e proporcionando novas oportunidades para que os bebês pratiquem essas novas operações e as apliquem a novos objetos”³.

³ Introduce children of that age to increasingly complex objects, modeling new operations and providing new opportunities for babies practice these new operations and apply them to new objects (BRODOVA; LEONG, 2007, p. 114, tradução nossa).

No período primeiro ano de vida a criança requer total atenção do adulto pois não estabelece uma comunicação eficaz. Vygotsky (2003) coloca como período da passividade, no qual o indivíduo chama atenção pelo choro, balbucio, entre outras ações para demonstrar suas necessidades, no entanto algumas mudanças fisiológicas vão acontecendo e o bebê vai além do sono, choro e alimentação, é o que Vygotsky (2003) nomeia como período de interesse receptivo, este novo período defendido pelo autor é quando esse indivíduo deixa de ser passivo, é o momento que o meio exterior aparece para a criança e tem início o desenvolvimento das sensações que são a base do psiquismo, ou seja, as funções psíquicas, que são construídas dia após dia, e assim a cultura humana adentra a vida do ser. E com isso temos outro período no primeiro ano de vida o interesse ativo, quando o bebê tem a necessidade de se relacionar com as pessoas e os objetos que o cercam, então as ações fisiológicas do choro se transformam em atos comportamentais.

Dessa forma a criança vai construindo meios de comunicação, nos quais o adulto e bebê participam como sujeitos ativos, então se formará no indivíduo a atividade dominante, que é a comunicação direta emocional, essa atividade guia o psiquismo do bebê, pois se produzem conquistas no desenvolvimento no primeiro ano de vida e essa comunicação é o que fará o mesmo avançar no desenvolvimento das funções psíquicas. O final desse período é uma transição para a primeira infância, marcado pela conquista do indivíduo em diferenciar sua existência do meio que o cerca, a consciência embrionária de si mesmo e o aparecimento embrionário da vontade própria, mas para que o mesmo alcance isso é necessário que o educador oportunize algumas interações, como, por exemplo, dar tempo e chance de sinalizar que está com fome e deseja ser alimentado.

No período primeira infância temos o predomínio do desenvolvimento das possibilidades operacionais técnicas da criança, a mesma precisa de estímulos do meio, pois as condições que ela se encontra determinam sua conduta, ou seja, as pessoas e objetos conduzem suas ações de modo decisivo. A relação criança–objeto

social ganha destaque e o processo de desenvolvimento do psiquismo construído nesse momento é guiado pela atividade objetual manipulatória, que é dominante nesse período, pois o indivíduo apresenta novas atitudes com os objetos e, neste caso, são apresentados como instrumentos e possuem uma função determinada pelo meio social, sua especificidade é que, por ela, a criança se apropria da função social do objeto e seu significado.

Nessa atividade podemos destacar dois aspectos importantes: o papel do professor, que é essencial pois para que a criança se aproprie é necessário a mediação do mesmo, como esclarece Lazaretti (2008, p. 115): “[...] nos objetos, não está escrito ou indicado diretamente os modos de emprego, sendo assim, a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações, sem orientação do adulto, sem um modelo de ação”.

Outro aspecto é que no interior da atividade objetual–manipulatória surgem as premissas de uma nova atividade dominante: o faz de conta e a brincadeira de papéis, é a introdução da ação lúdica, porque a atividade objetual não é mais suficiente para a criança aprender, assim a criança já aprendeu o uso social do objeto, por exemplo, ela compreende o uso da escova de cabelo, não vai usá-la para outros fins como colocar na tomada, essas atitudes já foram superadas, já não bastam para a criança, sua necessidade agora é fazer o que o adulto faz, assim o ponto retorna ao reproduzir o comportamento do adulto, a atividade dominante é o jogo de papéis, atividade que é ponte na transição na idade pré–escolar.

No período idade pré–escolar há uma nova época em seu desenvolvimento, a infância que vai dos três aos seis anos. Até os três anos a criança está próxima às pessoas de seu cotidiano, no entanto a crise dessa idade traça um novo momento em sua emancipação, assim como na transição do primeiro ano de vida o ponto era a consciência embrionária de si mesma. Neste período voltamos ao mesmo ponto, a consciência do eu, mas desta vez mais elaborados e transformados, haja vista os avanços no desenvolvimento conquistados na primeira infância, essa mudança no desenvolvimento da consciência

(do eu no mundo) possibilita distintos meios de desenvolvimento do seu novo período, que tem como atividade dominante o jogo de papéis.

O jogo de papéis vem como uma saída da contradição entre a necessidade da criança agir como adulto sobre determinados objetos, uma vez que apenas observados não é suficiente para esse novo período e a falta de condições físicas e psíquicas a impedem de tal feito. E o que dá possibilidade para essa solução é não obter resultados, de modo que Elkonin (1998, p. 284) nos afirma que “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários, as relações sociais, [...] o fundamental do jogo está em reconstruir as relações sociais existentes nas pessoas”.

A criança reconstitui por meio do jogo situações da vida adulta vivenciando experiências que na vida real não estariam na idade correta para desempenhar, passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade, portanto evidencia o avanço do psiquismo infantil.

Tendo como referencial esses pressupostos, apresentamos a seguir os princípios que orientam e mobilizam o processo de organização do ensino pelo professor que atua na educação infantil.

4 DISCUSSÃO

4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nas análises teóricas deste artigo elaboramos princípios com base na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica para organização do ensino na educação infantil. Sendo assim, a partir do estudo da educação infantil na idade pré-escolar, sistematizamos três princípios para organização do ensino na educação infantil.

4.2 PRINCÍPIO 1: A IMPORTÂNCIA DE UM ENSINO PAUTADO EM CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nos pressupostos teóricos abordados nessa pesquisa, que fundamentam a proposta de Saviani (2011), é possível afirmar que ele visa oportunizar aos educadores uma nova perspectiva, ou seja, uma educação que atenda aos interesses da maioria. O autor coloca que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 17). Dessa forma, assume a defesa do trabalho do professor no processo de transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade.

Em contraponto a esses pressupostos, os fundamentos construtivistas destacam como importante o ato de levar o aluno a “aprender a aprender”, neste caso o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem, de acordo com Saviani (2011, p. 431):

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 431).

As pedagogias liberais têm desconsiderado a importância do trabalho com conhecimentos sistematizados e elaborados nas instituições de ensino;

Duarte (1993) aponta que esses princípios estejam engajados no pensamento da pós-modernidade, com ideias do fim da história e do trabalho enquanto produtor de valores, intitula isso como pensamentos liberais conservadores. O autor ainda acrescenta que pensamentos como esses propõem que a habilidade de mobilizar conhecimentos sejam mais relevantes que a aquisição do mesmo e que o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensar e, sim, uma construção de que os conhecimentos têm o mesmo valor, desse modo não há hierarquias entre os saberes científicos e cotidianos.

Já na Pedagogia Histórico-Crítica defendemos que o indivíduo precisa do trabalho educativo, uma vez que não nasce sabendo ser homem, para sentir e pensar é necessário aprender, dessa forma Saviani (1994, p. 15) destaca que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende o conhecimento científico, ou seja, o trabalho dos professores é a conversão dos conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos, sistematizados. Saviani (1994, p. 18) destaca que o saber trabalhado pelo docente nas instituições escolares “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar assistemático”.

O posicionamento da escola nessa perspectiva é possibilitar a assimilação dos conhecimentos pelos alunos por meio do conhecimento científico e, para que isso ocorra, Saviani (2008) fala da importância dos conteúdos selecionados e os meios para garantir a apropriação desse conhecimento pelos alunos:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 24).

Assim sendo, na teoria Histórico-Crítica, o trabalho do docente é de suma importância no processo educativo, porque o mesmo é responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala, o que o remete a pensar na sequência e graduação dos conteúdos a serem trabalhados, como também o modo de garantir a apropriação do conhecimento científico, ou seja, deve (re)pensar as mediações fundamentais para uma educação omnilateral.

Para que o professor possa garantir o desenvolvimento psíquico dos alunos nas máximas potencialidades, ele deve selecionar conteúdos que expressem as conquistas alcançadas pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento histórico-social, como analisado no princípio 1. Mas, é necessário que o professor considere no trabalho pedagógico os conceitos científicos sobre o desenvolvimento psíquico da criança, desta forma apresentamos a seguir o princípio 2, que aborda as características e as contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico.

4.3 PRINCÍPIO 2: A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: – IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo do desenvolvimento infantil é vinculado à organização sociocultural do indivíduo, com a produção e organização social de cada período histórico. E esse desenvolvimento é entendido como um processo histórico-cultural por meio da relação criança-sociedade; Vygotsky (2003) acrescenta que o desenvolvimento infantil não é um processo apenas evolutivo, mas sim um período de mudanças qualitativas da relação criança e o mundo, e que o conceito de desenvolvimento como transformação qualitativa no modo em que o indivíduo se relaciona com a realidade.

Com base nos pressupostos elaborados por Vygotsky (2003) e Leontiev (2001), Elkonin (1998) organizou e analisou as atividades das crianças como meio para problematizar a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento, com alguns conceitos

fundamentais: época, período, atividade dominante e crise. Este estudo nos fornece reflexões para a organização do trabalho do professor, uma vez que a mediação da aprendizagem é fundamental para as crianças assimilarem o conhecimento científico, assim:

[...] para que o educador seja bem-sucedido, ele deve conhecer bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades. Esse conhecimento indicará ao educador as manifestações da criança que requerem maior atenção, além de dar-lhe um guia para conhecer cada criança, permitindo que faça suposições sobre as causas dos desvios no desenvolvimento de algumas crianças e busque métodos educativos para eliminar esses desvios (MUKHINA, 1996, p. 31).

Diante desses pressupostos, reconhecemos a importância da periodização do desenvolvimento infantil como meio de organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam na educação infantil, analisamos ainda que de acordo com Mukhina (1996), “[...] o conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e evitar muitos erros na educação [...]” (MUKHINA, 1996, p. 12), portanto, a periodização do desenvolvimento psíquico enquanto princípio que potencializa a organização do ensino é imprescindível, e cabe ao docente desenvolver meios para que o conhecimento científico se torne instrumento dos pensamentos dos alunos na compreensão da realidade objetiva.

Em síntese, compreendemos que o professor deve garantir a apropriação do conhecimento científico, mas para isso precisa estudar a periodização com objetivo de compreender os processos de desenvolvimento da criança, mobilizando novos motivos de aprendizagem. Isso exige que o docente tenha conhecimento sobre os modos de organização do ensino, isto é, a forma de ensinar. Desse modo, no último princípio apresentamos a tríade entre o

sujeito–conteúdo–forma no processo de ensino e aprendizagem.

4.4 PRINCÍPIO 3: TRÍADE ENTRE SUJEITO–CONTEÚDO–FORMA NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No pensamento Histórico-Crítico e Histórico-Cultural, a escola é vista como lugar do saber sistematizado, ou seja, é na escola que os alunos devem ter contato com conhecimento científico enquanto produção humana. Martins (2013b, p. 269) coloca a escola como encarregada pelo “ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos [...]”.

Desse modo o conhecimento científico deve gerar mudanças nas ações e visão de mundo dos sujeitos. Segundo Saviani (2008, p. 65), “a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos [...]”, temos portanto a necessidade de planejar a forma como transformar o saber elaborado em saber escolar, pois, para o autor, a forma só toma sentido quando é proporcionada ao indivíduo e este tem o seu domínio.

Segundo o Dicionário Aurélio, planejamento trata-se do “Ato ou efeito de planejar; Trabalho de preparação para qualquer empreendimento segundo roteiro e métodos determinados [...]; Elaboração, por etapas, com base técnica de planos e programas com objetivos definidos” (FERREIRA, 1997, p. 1097). Essa definição nos reporta à ideia de que para a realização de um planejamento, devemos pensar na educação como ato de produzir a humanidade em cada indivíduo. Essa escolha pode ter como base o que o autor denomina como clássico, ele esclarece que: “[...] clássico na escola é a transmissão–assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Os conteúdos de acordo com o fundamento clássico dialeticamente é o que norteia o objetivo e também se faz norteado pelo mesmo, de acordo com Martins (2013b, p. 94) devemos conceber:

Os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

A autora propõe ainda a necessidade de uma integração de conteúdos de formação operacional e teórica de forma sistematizada, a mesma alerta que se “cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência”, e que é papel da instituição disponibilizar “as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente”; explica também que o docente neste processo, deve assumir seu papel de representante, ou seja, “sua condição de portador dos signos a serem disponibilizados para, nessa direção, operar como mediador na promoção de um tipo especial de desenvolvimento” (MARTINS, 2012, p. 97).

Cada objetivo do planejamento deve atender seu interlocutor, ou seja, ter em vista o sujeito a que se destina o conteúdo necessitando articular-se dialeticamente com os objetivos traçados, considerando a forma ideal para a criança se apropriar, atendendo seu desenvolvimento; desse modo temos ainda que considerar quando e como esse planejamento se realizará e a quem será destinado. Segundo Martins (2013a, p. 19), a estrutura de um planejamento na educação infantil realiza-se:

Na tríade destinatário–conteúdo–forma, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas

visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.

Considerar a unidade destinatário–conteúdo–forma é essencial para se pensar no ensino, por isso é fundamental conhecermos o destinatário, analisarmos o sujeito, em seus aspectos físicos e psicológicos, considerando que seu desenvolvimento não é assegurado por sua idade cronológica, mas sim por circunstâncias sociais vividas e de educação. É importante também dominar os conhecimentos teórico–científicos, no caso o *conteúdo*, que de acordo com Saviani (2008) devem assegurar o desenvolvimento do sujeito, uma vez que a escola é o espaço institucionalizado para a socialização do saber humano traduzido em saber escolar, e que devem ser conduzidos do modo mais adequado à sua apropriação. Devemos nos atentar aos conhecimentos didático–pedagógicos, que seria a forma de (re)pensarmos a organização da prática pedagógica, para que seja consistente e humanizadora, sistematizada em conteúdos científicos alinhados à teoria histórico–crítica e à teoria histórico–cultural, trata-se da instrumentalização, são os meios, a forma que o professor usará para obter a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Os planejamentos de ensino que seguem essa unidade e são baseados na Pedagogia Histórico–Crítica proporcionam uma educação de qualidade, sistematizada, gerando apropriações transformadoras, e para obtermos avanços significativos na organização do ensino destinado à criança pequena, necessitamos superar práticas pedagógicas assistemáticas e planejamentos que visam somente a rotina institucional, que não sigam essa tríade tão essencial.

5 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa bibliográfica buscamos destacar a educação como formação humana, de modo a promover a autonomia do sujeito. Essa perspectiva possibilita a superação do trabalho docente alienado e autoritário, pois de acordo com Saviani (1994, p. 24), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Na perspectiva histórico-crítica, a função da escola é a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos. Desse modo, o papel do professor é desafiar, mobilizar e sensibilizar os alunos, relacionando o conteúdo ao seu meio social, visando suas necessidades e interesses, sistematizando o processo educativo como um mediador social, e assim promovendo a formação dos processos psicológicos superiores, desenvolvendo as capacidades dos indivíduos, associando teoria e prática como elementos indissociáveis. Com essa concepção teórica, a educação escolar tem o papel de desenvolver a transformação do saber sistematizado em saber escolar científico para ser transmitido ao aluno, assim podemos pensar na transformação social como superação dos meios de exploração, quando ocorre a apropriação desses conhecimentos teremos então um desenvolvimento global.

Para obtermos essa função social da escola, necessitamos de uma formação efetiva dos professores baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois assim o docente alcançará um novo significado.

Teoria e prática são indissociáveis e precisam estar na formação dos professores, bem como conhecimentos necessários para o domínio dos conteúdos, identificação dos elementos a serem assimilados e descobrir a forma como desenvolver seu trabalho, para que possa estar ligado à emancipação e transformação da realidade dos indivíduos, ou seja, necessitamos de educadores com conhecimentos didático-curriculares (conteúdo), que compreendam a situação socio-histórica; (o destinatário da

aprendizagem), e a tarefa educativa (forma) para entendermos o movimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRENNER, E. M.; JESUS, D. M. N. **Manual de pesquisa e apresentações de trabalhos acadêmicos: projeto de pesquisa, monografias e artigo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- BRODOVA, E.; LEONG, D. J. **Tools of the mind: the vygotskian approach to early child-hood education**. Columbus: Merrill; Prentice Hall, 2007.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil**. Orientador: Mário Sérgio Vasconcelos. 2008. 252f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2008.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59–142.
- MARCONI, M. A.; LAKATTOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração,**

análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012. p. 93–121.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013b. p. 67–96.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 130, p. 99–134, jan. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: 03/07/2020

Aceito em: 10/11/2020