



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESVAZIAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA,
SUAS CAUSAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS:
INVESTIGAÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL
EM MANAUS**

Ilaine Inês Both

Manaus
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ILAINE INÊS BOTH
(Bolsista FAPEAM)

**ESVAZIAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA,
SUAS CAUSAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS:
INVESTIGAÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL
EM MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus
2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B749e Both, Ilaine Inês
Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus / Ilaine Inês Both. 2016
326 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Michelle de Freitas Bissoli
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho. 2. Trabalho Educativo. 3. Educação pré-escolar. 4. Formação docente. 5. Filosofia da Práxis. I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ILAINE INÊS BOTH

**ESVAZIAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA,
SUAS CAUSAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS:
INVESTIGAÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL
EM MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 18/03/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci – Membro
Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira – Membro
Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcanti – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

*Às crianças brasileiras, especialmente às crianças participantes de nossa pesquisa,
capazes de desenvolverem inúmeras capacidades humanas.
Porém, necessitam de condições de vida e de educação enriquecidas,
algo que é de responsabilidade dos adultos.*

*Às mulheres e aos homens que acreditam na possibilidade da construção
de uma sociedade “para além do capital”.
Que se indignam diante dos níveis profundos de alienação e de desumanização
da ampla maioria da população brasileira provocados pelas relações sociais de
dominação.
E lutam, individual e coletivamente,
pela socialização dos bens materiais e não-materiais da humanidade.
Isso faz diferença!*

AGRADECIMENTOS

Entendo que esta tese é resultado de um processo de construção coletiva, o que inclui o processo de formação em colaboração, que iniciou nos primeiros dias da minha vida. Assim, agradeço em especial:

A Deus, que na atividade de Jesus Cristo no meio do povo (e muito pouco dentro dos templos), revelou sua opção preferencial pelos pobres, marginalizados, oprimidos; denunciou o poder dominante que sugava e desumanizava a ampla maioria da população e atuou em prol da humanização dessa parcela de indivíduos. Assim, o exemplo de Jesus Cristo é uma das minhas fontes de inspiração, o que contribui para não me esquivar diante das injustiças sociais e da ganância pelo poder, mas de atuar, efetiva e persistentemente, pelo processo de humanização do conjunto da humanidade.

À minha família. Nela tive a oportunidade de vivenciar valores como fraternidade, honestidade, respeito, humildade, solidariedade, fé e esperança. Os exemplos do papai Alfredo (*in memoriam*), da mamãe Ida e de meus irmãos Noeli, Lucia, Norberto, Teresinha, Milton e Nelson me impulsionam na busca pelo cultivo dos valores humanos. Mamãe Ida e o irmão Milton, em particular, me ensinaram a não permanecer indiferente frente às circunstâncias desumanas, mas em atuar incansavelmente, não movida apenas por alcançar conquistas em benefício próprio, mas, também, em prol daqueles indivíduos que vivem em situações adversas à dignidade humana. Meu afeto, admiração e gratidão!

Às colegas professoras da Educação Infantil do município de Pinhalzinho, Santa Catarina. Trata-se das parceiras de/na luta pela ampliação do acesso e do atendimento escolar das crianças com qualidade social, o que inclui condições dignas de trabalho, de carreira e de salário. Não importa que hoje estejamos atuando em lugares longínquos, o importante é a nossa motivação em prol da Educação Infantil para que este nível da Educação Básica brasileira cumpra efetivamente a sua função no processo de humanização. Meu apreço, solidariedade e esperança!

Às companheiras e aos companheiros do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região – SITESPM-CHR, com quem tive a satisfação de atuar por aproximadamente dez anos, o que enriqueceu muito minha formação. Isso contribuiu significativamente na elaboração desta tese e continuará contribuindo em minha atuação em prol da classe trabalhadora. Meu reconhecimento e gratidão!

Às todas as pessoas que me acolheram em Manaus. Por intermédio das famílias de Maria Claudete de Lemos, Maria Idenilce Maia Gomes, Rosilma Lima da Silva, Mary Ellen Cacheado e de Romany Dantas de Souza, estendo meus agradecimentos às demais famílias com as quais mantenho relações de amizade. Avalio que a amizade verdadeira que buscamos cultivar é decisiva no processo de nossa humanização. Minha gratidão e bem-querer!

Ao meu namorado, Paulo Cordeiro da Silva, parceiro na vida pessoal e profissional. Compartilhamos o amor e a indignação diante das restritas condições de vida e de educação de ampla maioria da população. Também somos companheiros na luta pela Educação Infantil na perspectiva humanizadora. Meu amor, respeito e admiração!

À minha orientadora, professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli. Sua generosa, sábia e qualificada orientação foram fundamentais para a realização desta tese. Os seus exemplos como ser humano e como profissional me inspiram na busca pelo aprimoramento do processo de humanização individual e coletivo. Minha admiração, gratidão e respeito!

À diretora, professores e funcionários da escola em que realizei a pesquisa empírica, em especial às professoras da pré-escola. O aceite e a disponibilidade de vocês em participar da pesquisa foram de suma importância. Esforçar-me-ei para auxiliá-las a avançar no processo de humanização na vida pessoal e profissional. Meu reconhecimento, solidariedade e gratidão pela confiança depositada em mim (pesquisadora) e na pesquisa!

Às crianças da turma investigada e aos seus pais. A elas, o meu carinho, respeito e gratidão! Aos seus pais, minha gratidão e solidariedade!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que ministraram aulas para nossa turma do doutorado, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa, Dr. José Silvério Bahia Horta, Dra. Rosa Helena Dias da Silva, Dra. Arminda Rachel Mourão, Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Dra. Selma Suely Baçal, Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel. Minha gratidão e respeito!

Aos professores da banca de qualificação Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM), Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (UFAM) e Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa (UFAM). Suas considerações foram sólidas, sábias e preciosas. Também por aceitarem participar da banca de defesa, minha admiração, gratidão e respeito!

À professora Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira (UFPA), pela disponibilidade em contribuir aceitando participar da banca de defesa. Minha gratidão!

Às minhas parceiras da turma do doutorado Arlene Araújo Nogueira, Corina Fátima Costa Vasconcelos, Elizandra Garcia da Silva, Marinez França de Souza, Kézia Simeia Barbosa da Silva Martins, Rosejane da Mota Farias e Silvia Cristina Conde Nogueira. Meu apreço, gratidão e respeito!

Aos meus parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV). A parceria na busca pelo nosso aprimoramento teórico e prático, fez (e faz) a diferença em nossa atuação na vida profissional e pessoal. Com dedicação, perseverança, humildade e solidariedade na luta, possivelmente avançaremos nas conquistas em prol da educação escolar na perspectiva humanizadora.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da UFAM, especialmente aqueles com quem desenvolvi atividades durante o exercício do meu trabalho docente nesta unidade acadêmica, e que já estão atuando profissionalmente nas escolas. O esforço individual e coletivo de vocês é fundamental na luta pelo enriquecimento do processo de formação das crianças. Convido-os para assumirmos juntos o desafio de aproximar mais a relação entre a Universidade e as escolas, também o elo entre a teoria e a prática em sintonia com a “Filosofia da Práxis”. Minha solidariedade e respeito!

À FAPEAM, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O trabalho educativo esvaziado de conteúdo humanizador tem como resultado a obstrução do desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças da pré-escola em suas máximas possibilidades. Esse esvaziamento se coaduna com o esvaziamento do trabalho da classe trabalhadora dentro das atuais relações sociais de dominação, as quais têm gerado níveis profundos de alienação e desumanização. Tal assertiva é fruto da análise dos elementos constitutivos de um trabalho educativo desenvolvido em 2014, em uma turma de pré-escola de uma escola pública municipal de Manaus, Amazonas. A pesquisa foi realizada sob a luz da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, atentando-se para os pressupostos teóricos contidos no trabalho observado na escola, e suas respectivas implicações no processo de formação das crianças. A produção dos dados foi concretizada por meio dos seguintes instrumentos: pesquisa participativa em uma turma da pré-escola, frequentada por vinte crianças; entrevista com quatorze dessas crianças; grupo focal com professoras da pré-escola; consulta do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno da escola, além da ficha de matrícula das crianças da turma investigada; participação em eventos realizados na escola; observação dirigida no espaço físico da escola – o qual também foi objeto de estudo; e questionário com as três professoras participantes da pesquisa. Os dados foram registrados em caderno de campo, em imagens fotográficas e gravação em áudio, transcritos e sistematizados. Desses dados – e considerando o trabalho educativo como unidade mínima – foram extraídas as seguintes categorias de análise: planejamento; relação professor-crianças-conhecimento; espaço físico, materiais e equipamentos; organização do tempo; relação escola-família-escola. O estudo denota que o trabalho educativo foi predominantemente permeado pelo pragmatismo e espontaneísmo, fenômeno forjado por abordagens pedagógicas alinhadas com a organização social capitalista, hegemônica no Brasil e no mundo. A superação dessa situação requer luta organizada, que exige dos indivíduos a necessidade da apropriação dos conhecimentos em sua forma mais elaborada – função precípua da escola. Para tanto, a formação docente, na perspectiva da “Filosofia da Práxis”, é uma possibilidade de enriquecer o trabalho educativo e o processo de humanização da classe trabalhadora, iniciando a partir da Educação Infantil.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho educativo. Educação pré-escolar. Formação docente. Filosofia da Práxis. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN

La enseñanza escolar carente de humanización tiene como resultado la obstrucción del libre y total desenvolvimiento de las capacidades psíquicas de los niños de educación inicial. Es esa carencia junto a la del trabajo de la clase trabajadora dentro de las actuales relaciones sociales de dominación que han generado altos niveles de alienación y deshumanización. Tal afirmación es el resultado del análisis de los componentes de un trabajo educativo realizado en 2014, en un salón de educación inicial, en una escuela pública en la ciudad de Manaus, Amazonas. La investigación se llevó a cabo según la Teoría Histórico-Cultural, así como la Pedagogía Histórico-Crítica, fijándose en los antecedentes teóricos contenidos en el trabajo observado en la escuela, y sus implicaciones correspondientes durante el proceso de formación de los niños. La obtención de datos se realizó a través de los siguientes instrumentos: la investigación participativa en un salón de educación inicial con una matrícula de veinte niños; entrevista con catorce de estos niños; grupo focal con las maestras del preescolar; consulta del Proyecto Político Pedagógico y la normativa interna de la escuela, además de los formularios de inscripción de niños del grupo investigado; participación en eventos que se realizaron en la escuela; observación dirigida en el espacio físico de la escuela – el cual también fue objeto de estudio; y encuestas a las maestras que participaron en la investigación. Los datos fueron registrados en el diario de campo, en fotografías y grabación de audio, transcritas y sistematizadas. A partir de estos datos – teniendo en cuenta el trabajo educativo como unidad mínima – fueron extraídas las siguientes categorías de análisis: la planificación; la relación maestro-niño-conocimiento; espacio físico, materiales y equipos; organización del tiempo; relación escuela-familia-escuela. El estudio indica que el trabajo educativo fue predominantemente lleno de pragmatismo y espontaneidad – fenómeno causado por los enfoques pedagógicos alineados con la organización social capitalista, hegemónica en Brasil y en todo el mundo. La superación de esta situación requiere de lucha organizada, lo que requiere de los individuos la necesidad de adquisición de conocimientos en su forma más elaborada – función principal de la escuela. Por lo tanto, la formación de docentes, visto desde la “Filosofía de la Praxis” es una oportunidad para enriquecer la labor educativa y el proceso de humanización de la clase trabajadora, a partir de la Educación Infantil.

Palabras clave: Trabajo. Trabajo educativo. Educación inicial. Preescolar. Formación docente. Filosofía de la Praxis. Teoría Histórico-Cultural. Pedagogía Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Educational work empty of humanizing contents results in the obstruction of the development of psychic abilities of preschool children as a whole. This impoverishment is in line with the impoverishment of the working class labor, present in the current social relations of domination, which have generated deep levels of alienation and dehumanization. Such assertion is the acquired result after analyzing the components of an educational work, taken place in 2014, in a preschool class of a public school in Manaus, Amazonas. The survey was conducted under the concepts of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, considering the underlying theoretical assumptions present in the observed educational work in such school, and their implications for the children education process. The data production was carried through the following instruments: participatory action research in a preschool class, which was attended by twenty children; interview with fourteen of those children; focus group with the preschool teachers from such school; consultation both of the Pedagogic Political Project and the school's internal rules and the registration form of the investigated group of children; participation in events held at the school; remarks in the school's physical space – which was also an object of study; and questionnaire with the teachers who participated of the research. Data were recorded in a fieldwork notebook, in photographic images and audio recording – which were transcribed and systematized. From such data – considering the educational work as the minimum unit – one could extract the categories of the analysis as follow: planning; the teacher-child-knowledge relationship; physical space, materials and equipment; schedule; and the school-family-school relationship. The educational work studied in this research was predominantly permeated by pragmatism and spontaneity – a phenomenon forged by pedagogical approaches aligned with the capitalist ideas, which are spread in Brazil and worldwide. To overcome this situation, there has to be organized struggle, that requires from the individuals the need for appropriation of knowledge in its most elaborate form – which is the primary function of the school. Therefore, teacher training – under the perspectives of the "Philosophy of Praxis" – is a chance to enrich the educational work and the process of humanization of the working class, from kindergarten on.

Keywords: Work. Educational work. Preschool. Teacher training. Philosophy of Praxis. Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 – Cadeiras utilizadas pelas crianças.....	68
Fotografia 2 – Cadeiras utilizadas pelas crianças (b).....	68
Fotografia 3 – Mesas e cadeiras utilizadas pelas crianças.....	69
Fotografia 4 – Cadeiras utilizadas pelas das crianças.....	69
Fotografia 5 – Cadeiras postas em compartimentos.....	70
Fotografia 6 – Cadeiras postas em compartimentos (b).....	70
Fotografia 7 – Registros da professora na lousa.....	71
Fotografia 8 – Registros da professora na lousa (b).....	71
Fotografia 9 – Boneco “Príncipe”	74
Fotografia 10 – Registro de origami de sapo.....	198
Fotografia 11 – Texto elaborado pela professora com as crianças.....	199
Fotografia 12 – Revista “Ciência Hoje”.....	221
Fotografia 13 – Materiais do PESC.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças matriculadas na Educação Infantil nas Redes de Ensino em Manaus..	40
Quadro 2 – Quantitativo de turmas de alunos da escola investigada.....	43
Quadro 3 – Discriminação e quantitativo de trabalhadores na escola investigada.....	44
Quadro 4 – Perfil profissional das professoras participantes da pesquisa.....	77
Quadro 5 – Informações relacionadas ao período inicial da observação participativa na Turma da pré-escola investigada	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CECMA – Centro de Embarcações do Comando Militar da Amazônia
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CMA – Comando Militar da Amazônia
CONFETAM – Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDZ – Divisão Distrital Zonal
DMT – Departamento de Métodos e Técnicas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
FACED – Faculdade de Educação
FETRAM-SC – Federação dos Trabalhadores Municipais de Santa Catarina
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEPEV – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LBA – Legião Brasileira de Assistência
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Humano
OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
ONGs – Organização Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PESC – Programa de Ensino Sistematizado das Ciências
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
PPA – Programa de Aceleração de Aprendizagem
PPCEI – Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SC – Santa Catarina

SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SITESPM-CHR – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região
TCLEP – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 MÉTODO E METODOLOGIA: CONTEXTO DA CAMINHADA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	30
1.1 DEFINIÇÃO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	37
1.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	38
1.2.1 Caracterização do contexto da escola	39
1.2.1.1 Área interna e externa da escola.....	45
1.2.1.2 Área interna e externa do Anexo.....	51
1.2.1.3 Relações da escola com a família e outras entidades sociais.....	51
1.2.1.4 Outros dados.....	53
1.2.2 Pesquisa com crianças	59
1.2.3 Pesquisa com professores	77
2 RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM E DA SOCIEDADE	83
2.1 O HOMEM COMO FRUTO DO TRABALHO.....	83
2.2 A SOCIEDADE COMO FRUTO DO TRABALHO.....	93
2.2.1 Paradoxos entre a riqueza produzida pela humanidade e a sua socialização	103
3 O TRABALHO EDUCATIVO COMO ATIVIDADE ESPECÍFICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	120
3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA COMO CAMPO ESPECÍFICO PARA FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	120
3.1.1 Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica	123
3.1.2 Pedagogias do “aprender a aprender”	131
3.2 PAPEL DA ESCOLA E DO TRABALHO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO HUMANA.....	149
4 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ- ESCOLA	159
4.1 ANÁLISE DE ELEMENTOS RELACIONADOS AO TRABALHO EDUCATIVO NA ESCOLA INVESTIGADA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANIZADORA	180
4.1.1 Planejamento	186
4.1.2 Relação professor – criança – conhecimentos	203
4.1.3 Espaço físico, materiais e equipamentos	217
4.1.4 Organização do tempo	224
4.2 RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA – ESCOLA.....	236

5 FORMAÇÃO DOCENTE: A NECESSÁRIA, A DESAFIADORA E A POSSÍVEL BUSCA PELA UNIDADE DIALÉTICA DA PRÁTICA E DA TEORIA PARA O ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO.....	259
5.1 A PRÁXIS COMO MEIO E PRODUTO PARA O/DO TRABALHO EDUCATIVO HUMANIZADO.....	269
5.2 A (CON)FORMAÇÃO DOCENTE COMO PARTE DA ESTRATÉGIA DA CLASSE DOMINANTE PARA O ESVAZIAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	281
5.3 FORMAÇÃO DOCENTE SÓLIDA COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	289
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DO ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA DA UNIDADE ESCOLAR INVESTIGADA.....	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS	289
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Roteiro de investigação do contexto escolar.....	307
APÊNDICE B – Questionário para diagnóstico do perfil profissional dos educadores participantes da pesquisa.....	311
APÊNDICE C – Projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família	312
APÊNDICE D – Termo Consentimento Livre e Esclarecido Pais.....	317
APÊNDICE E – História “Tônio, o príncipe”.....	319
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores.....	320
APÊNDICE G – Roteiro do primeiro encontro do Grupo Focal.....	322
APÊNDICE H – Textos para debate no segundo encontro do Grupo Focal.....	323
ANEXOS	
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas.....	325
ANEXO B – Declaração de autorização de pesquisa de campo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus	326

INTRODUÇÃO

Esta tese é resultante da pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesta pesquisa tivemos o propósito de investigar o trabalho educativo realizado na Pré-Escola, no ano de 2014, em uma instituição pública municipal de Manaus, Estado do Amazonas.

O interesse em realizar a pesquisa de doutorado na Educação Infantil tem a ver com nossa trajetória de atuação e formação profissional nesta etapa da Educação Básica¹. No ano de 1989, começamos a trabalhar como professora com crianças da pré-escola², na zona rural de Saudades, município localizado no oeste do Estado de Santa Catarina (SC).

Em 1990, realizamos o curso denominado “Estudos Adicionais de Pré-escolar”³, no município de Chapecó/SC. Este curso era requisitado como formação mínima exigida, na época, pela legislação de diversos municípios brasileiros para que profissionais prestassem concurso público para atuarem na Educação Infantil.

Para nós, além do cumprimento da exigência legal, os Estudos Adicionais em Pré-Escolar possibilitaram melhor compreensão acerca da Educação Infantil. Neste curso tivemos a oportunidade de articular os fundamentos teóricos com a prática pedagógica. Nosso contato com instituições de Educação Infantil foi processual e constante, permitindo a reflexão sobre a realidade com a mediação do conhecimento sistematizado.

No ano de 1991, assumimos a vaga de professora de Educação Infantil em Pinhalzinho/SC, após aprovação no concurso público para atuação nesta etapa educacional. Atuamos com crianças de 4 a 6 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino trabalhamos com crianças que eram atendidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social através do “Projeto Casulo”, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴, no qual

¹ A Educação Infantil representa, pela legislação brasileira vigente, a primeira etapa da Educação Básica, sendo subdividida em creches para atendimento de crianças até 3 anos de idade, e pré-escolas para atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade.

² Nessa época a pré-escola era frequentada por crianças de 4 a 6 anos de idade. A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, sancionada pelo governo federal, incorporou as crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

³ Este curso teve duração de um ano, carga horária de 900 h/aula, realizado após o Ensino Médio (magistério).

⁴ De acordo com a literatura, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o intuito de auxiliar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Após a guerra, esse órgão foi destinado a atender as famílias brasileiras com baixo poder aquisitivo. Em 1991, o órgão era gerido pela então primeira dama Rosana Collor, período em que houve denúncias

havia o predomínio das questões assistenciais como o fornecimento de alimentação e cuidado da higiene. Essa situação nos incomodava, pois víamos que isso comprometia a formação das crianças. Igualmente, era incoerente com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) que estabeleceu a Educação Infantil como parte do sistema de ensino, já que, neste caso, o atendimento de muitas crianças ainda estava vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social em vez da Secretaria Municipal de Educação.

Insatisfeitas com a maneira pela qual a Educação Infantil era tratada pelo governo municipal, em parceria com as colegas, formamos um grupo de estudos⁵ com o intuito de construir bases teóricas e práticas mais consistentes em prol do atendimento educacional das crianças com qualidade socialmente referendada. Assim, buscamos auxílio na legislação relacionada à Educação Infantil e em autores que considerávamos que poderiam contribuir para nossos propósitos como Kramer (1982; 1991), Freire (1987)⁶ e Freire (1988).

À medida que buscávamos maior apropriação dos conhecimentos sistematizados, via grupo de estudos, reivindicamos junto à Secretaria Municipal de Educação de Pinhalzinho a realização da formação continuada por meio da assessoria do comitê regional da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)⁷. Dessa forma, participamos de diversos cursos de formação continuada organizados pela OMEP.

Os cursos da OMEP tinham como foco principal, na época, o debate de temas voltados à

de desvios de dinheiro. Em 1 de janeiro de 1995, a LBA foi extinta no primeiro dia de governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Raupp (2008, p. 97), a LBA seguindo as orientações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) representou, a partir de 1977, uma “estratégia governamental de expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos impulsionada por meio de políticas educacionais que se apoiavam num modelo de educação compensatória, caracterizado por um atendimento em massa a custos muito baixos”.

⁵ Participavam do grupo de estudo, cerca de 10 (dez) professoras que atuavam na Educação Infantil em diferentes instituições públicas municipais de Pinhalzinho/SC. Os encontros eram realizados quinzenalmente após o trabalho, tendo como local a residência de uma das participantes, previamente escolhido numa espécie de revezamento.

⁶ Sabíamos que os estudos de Paulo Freire não estavam voltados especificamente sobre a Educação Infantil. Incluímos a leitura de textos desse autor porque queríamos superar o treino e memorização de letras e números e, como ele defendia o trabalho com “palavras geradoras” e “temas geradores”, começamos a elaborar os planos de ensino nesta perspectiva, adaptando-os para a Educação Infantil. Depois fomos fazendo alterações com a leitura de outros autores. Não temos a intenção de fazer a análise sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na época, mas destacar a busca por melhorar a prática com auxílio da teoria.

⁷ Trata-se de uma entidade filantrópica criada, em 1948, em Praga (capital da República Tcheca). No Brasil foi fundada em 1953, tendo o Rio de Janeiro como a primeira sede. Atualmente a instituição atua em 70 países, em 5 regiões mundiais, nas questões relacionadas ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos. Nosso contato com essa instituição foi no início da década de 1990, período em que teve forte atuação no Estado de Santa Catarina, particularmente, no oeste catarinense onde era a principal referência na Educação Infantil. Após 1996, ano em que passamos a atuar como dirigente sindical, deixamos de participar das atividades da OMEP. No momento não temos o propósito e nem condições de contextualizar nossa reflexão sobre essa instituição.

implantação de políticas públicas para ampliação na oferta de matrículas na Educação Infantil, condições de trabalho, formação docente específica para atuação crianças pequenas⁸, concurso público, valorização salarial e de carreira.

Cabe ressaltar que se trata do início dos anos de 1990, dois anos após a promulgação da CF/1988. Sabemos que o direito de acesso das crianças pequenas brasileiras à Educação Infantil só se firmou a partir dos anos de 1980. Neste período, com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública se acentuaram em todo o país, particularmente pelo direito à educação escolar para todas as crianças, que era uma bandeira de luta que mobilizava diversos setores da sociedade brasileira (KRAMER, 1982).

Assim, na CF/1988, a Educação Infantil passa pela primeira vez a ser um direito da criança e uma opção da família. A referida Constituição, além de reconhecer o direito de todas as crianças a creches e pré-escolas, afirma ser dever do Estado garanti-lo. Do ponto de vista legal, esse direito representa um divisor de águas no atendimento educacional das crianças pequenas.

Embora a materialização do direito à Educação Infantil a todas as crianças brasileiras na lei tenha sido, sem dúvida, um passo importante, a História nos mostra que não basta ter os direitos previstos em lei: é necessário continuar lutando para efetivá-los. Caso contrário, tendem a permanecer como letra morta, isto é, o direito está no texto da lei, mas não é concretizado.

Prova disso é o fato de milhares de crianças brasileiras ainda estarem privadas do acesso à educação, mesmo após vinte e seis anos da aprovação da CF/1988. No caso da Educação Infantil, para exemplificar, mencionamos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que define o Plano Nacional de Educação no Brasil, período 2014/2024, em que constam diversas metas, dentre as quais a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade até 2016, e a ampliação da oferta de matrícula em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2022. Ou seja, a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de vagas em creches são indicativos que podem se efetivar ou não. Enquanto isso, milhares de crianças pequenas, sobretudo aquelas com até 3 anos de idade, continuam à margem do atendimento educacional.

⁸ A expressão “crianças pequenas” será utilizada neste trabalho para designar as crianças que se encontram na faixa etária de até cinco anos de idade que, pela legislação brasileira em vigor, pertencem à etapa da Educação Infantil. Neste trabalho utilizaremos essa denominação com o mesmo sentido.

Portanto, os direitos educacionais conquistados na CF/1988 e reafirmados na legislação posterior ainda carecem de efetivação para milhares de crianças brasileiras. Não queremos, com isso, negar os avanços conquistados referentes ao aumento no percentual de atendimento na Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas. Dados revelam que em 2005, 13,4% das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, e 62,8% das crianças de 4 e 5 anos de idade frequentaram alguma instituição educativa no Brasil (BRASIL, 2010). Esse percentual no ano de 2012 passou para 21,2% com relação às crianças até 3 anos de idade, e 78,2% com relação às crianças de 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 2013).

Assim, apesar do aumento gradativo no percentual de atendimento educacional das crianças pequenas no Brasil, ele está muito aquém da demanda. No nosso entendimento, esse percentual de atendimento seria ainda menor se não houvesse luta incessante de muitas organizações da sociedade civil, estudiosos etc., que se dedicaram e dedicam à causa da Educação Infantil. Nessa causa procuramos nos incorporar a partir do início dos anos de 1990. Por conseguinte, em 1993, começamos a fomentar, junto a colegas de trabalho, a importância de nos organizarmos enquanto categoria profissional para lutar por melhores condições de trabalho, de salário e de carreira, por políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à Educação Infantil pública municipal⁹ e por melhorias no atendimento educacional das crianças.

Fomos ampliando nossa organização e, por intermédio dela, obtivemos algumas conquistas, principalmente nas condições de trabalho e de salário, formação continuada e na ampliação do atendimento na Educação Infantil das crianças que residiam no município de Pinhalzinho. Isso chamou a atenção de dirigentes sindicais da região que nos auxiliaram na fundação da subsede do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SITESPM-CHR)¹⁰, que aconteceu em 1994.

Atuamos como dirigente sindical de 1996 a 2005. Assim, construímos e realizamos lutas específicas enquanto trabalhadores da/na educação escolar e do/no serviço público municipal e,

⁹ Na época, muitas crianças do município de Pinhalzinho, principalmente aquelas da faixa etária de até 3 anos, eram atendidas nas “creches domiciliares”, nas casas de mães que não tinham formação específica para atuar na Educação Infantil além de outras questões como espaço físico inadequado e precarização das leis trabalhistas.

¹⁰ O SITESPM-CHR foi criado em 1988 por trabalhadores públicos municipais de Chapecó/SC, onde está localizada sua sede. É uma entidade sindical filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação dos Trabalhadores Municipais de Santa Catarina (FETRAM-SC) e à Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (CONFETAM). Atualmente, atua em mais de vinte e cinco municípios do oeste catarinense; representa todos os trabalhadores públicos municipais, incluindo os trabalhadores da educação.

gerais, como classe trabalhadora. Isso contribui muito para a ampliação e elevação dos nossos conhecimentos e, por conseguinte, da percepção mais acurada da realidade.

O engajamento na luta da classe trabalhadora também permitiu nossa aproximação a distintos movimentos sociais, incluindo aqueles voltados à causa indígena, principalmente, pela reconquista da terra no oeste catarinense. Essa causa contava (conta) com o apoio de alguns movimentos sociais e entidades sindicais, porém enfrentava (e enfrenta) a resistência dos detentores do poder político-econômico regional, que usavam (usam) vários expedientes no sentido de deslegitimar a organização dos indígenas junto à opinião pública.

Isso nos impulsionou a lançar um olhar mais atento sobre as representações (re-) produzidas sobre os indígenas. Por conseguinte, sentimo-nos desafiadas a investigar questões que permeavam a relação entre não-indígenas (colonizadores) e indígenas, o que foi objeto da pesquisa de mestrado intitulada “Índios e Colonos no oeste Catarinense: Desafios para uma Educação Intercultural” (BOTH, 2005).

Esta pesquisa de mestrado evidenciou que as representações de não-indígenas, sobretudo, daqueles que detêm o poder econômico e político são, em geral, permeadas por preconceitos, etnocentrismo e discriminações que são lançadas com o intuito de preservar seus interesses de manter, principalmente, a propriedade da terra e a divisão social do trabalho. Foi possível perceber que esses conflitos tornam-se mais visíveis quando indígenas procuram reconquistar a terra onde viviam seus ancestrais. A pesquisa evidenciou, também, que a escola não está imune ou neutra deste/neste processo. Ela tanto contribui para perpetuar representações sociais dominantes, como tem a possibilidade de contribuir para transformá-las.

Em 2008, movidas principalmente pelo desejo de conhecer melhor a Amazônia que, de maneira incipiente, fez parte dos estudos realizados no mestrado, viemos para Manaus/AM assumir o cargo de professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, em decorrência da aprovação no concurso público promovido, em 2007, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus). Atuamos neste cargo em uma escola localizada em um bairro periférico deste município.

Esta escola funcionava em um prédio de propriedade particular, alugado¹¹ pela prefeitura

¹¹ Esse é o caso de muitas escolas desta rede pública municipal que funcionam em estabelecimentos privados alugados pelo governo, cujo espaço físico não atende, em geral, a legislação educacional brasileira. Em muitos casos, os estabelecimentos são extremamente precários conforme aponta o Censo da Educação Infantil no município de Manaus (MOURÃO et al., 2013). Igualmente, cabe questionar: Por que a prefeitura municipal gasta recursos

municipal. O espaço físico era precário: salas pequenas, entulhadas de cadeiras universitárias; salas não arejadas e sem visibilidade para a área externa; área da cozinha, do refeitório e do corredor minúsculos; área externa sem cobertura dificultando sua utilização nos dias de chuva e sol intenso etc. Os recursos materiais eram escassos, assim como o acompanhamento pedagógico e a formação continuada na escola, e em outros espaços da SEMED/Manaus.

Permanecemos trabalhando nesta escola por cerca de um ano. Nesse período, procuramos desenvolver algumas atividades com colegas, dentre as quais destacamos o estudo de textos voltados à educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o planejamento e o desenvolvimento coletivo de algumas atividades docentes.

Em 2009, deixamos de atuar como professora da SEMED/Manaus para assumir o cargo de professora Assistente na UFAM, vinculadas ao Departamento de Métodos e Técnicas (DMT), da Faculdade de Educação (FACED), por consequência de aprovação no concurso público promovido por esta instituição. Realizamos o concurso na área da Educação Infantil.

Na UFAM, ministramos aulas no curso de Pedagogia em disciplinas voltadas à Educação Infantil. Por conseguinte, estivemos algumas vezes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)¹², na cidade de Manaus, para orientar e acompanhar estudantes na realização do Estágio Supervisionado I¹³. Nos CMEIs, constatamos situações que, a nosso ver, são adversas às conquistas presentes na legislação brasileira relacionadas à Educação Infantil e contrárias aos pressupostos teóricos¹⁴ que defendem a formação escolar na perspectiva humanizadora. Entre as situações adversas, destacamos: espaços físicos e mobiliários inadequados; insuficiência e precariedade de materiais; alguns professores sem formação específica para atuar na Educação Infantil; práticas pedagógicas que, em geral, centralizam tarefas voltadas ao treino de letras e números.

públicos em aluguel, ao invés de investir na construção de prédios próprios? Não é objeto desta pesquisa aprofundar esse tema, embora consideremos que seja pertinente a investigação sobre a questão. Fica a sugestão para pesquisas posteriores.

¹² Denominação utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus que compreende o atendimento das crianças na Educação Infantil.

¹³ O Estágio Supervisionado I em Educação Infantil faz parte do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAM, o qual é realizado, pelos estudantes no oitavo período do respectivo curso. Para maiores informações consultar: BISSOLI, M. F.; NOGUEIRA, A. A.; BOTH, I. I. Estágio Supervisionado em Educação Infantil: a experiência da Universidade Federal do Amazonas. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v. 21, p. 249, 2014.

¹⁴ Mais adiante, especialmente a partir da Seção 3, focaremos as abordagens teóricas do campo educacional que têm em vista o processo de humanização, bem como as abordagens teóricas que contribuem na desumanização dos indivíduos.

Situações acima apontadas foram possíveis de serem observadas, também, em relatos¹⁵ de estudantes durante a realização de atividades de campo em instituições de Educação Infantil de Manaus. Essas questões eram objeto de debate nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski (GEPEV), coordenado pela Dra. Michelle de Freitas Bissoli, professora do DMT/FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). O respectivo grupo¹⁶ está integrado à FACED/UFAM e foi criado em 2007, com o intuito de aprofundar os estudos da Teoria Histórico-Cultural¹⁷ e refletir sobre as implicações dessa corrente teórica no processo educativo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o passar do tempo, aumentava nossa inquietação com relação à qualidade do atendimento das crianças que frequentam instituições públicas municipais de Educação Infantil em Manaus¹⁸. Isso nos impulsionou a realizar o doutorado em Educação Infantil com a atenção especialmente voltada para a realidade de Manaus, mais especificamente para a educação escolar de crianças que frequentam esta etapa da Educação Básica, neste município. Afinal, é neste município que exercemos nossa atividade profissional no Curso de Pedagogia que forma profissionais, cuja habilitação lhes permite atuar na Educação Infantil. Assim, para atuar nessa realidade consideramos que conhecer as múltiplas relações e determinações que a constituem é um passo necessário quando se tem em vista o engajamento na luta pela educação escolar na perspectiva da humanização. Para tanto, consideramos fundamental qualificar o nosso trabalho educativo no Curso de Pedagogia da UFAM para que possamos atuar da melhor maneira possível no processo de formação dos estudantes que frequentam este curso na referida instituição,

¹⁵ Referimo-nos aos relatos de estudantes realizados durante as aulas de “Fundamentos de Educação Infantil” e “A criança e a linguagem oral, escrita e visual”, nas turmas em que ministramos essas disciplinas no curso de Pedagogia da UFAM, no período de 2009 a 2012.

¹⁶ Participam do GEPEV: professoras da FACED/UFAM, estudantes do curso de Pedagogia da UFAM que desenvolvem pesquisas por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), mestrandos e doutorandos do PPGE/UFAM, assessores pedagógicos da SEMED/Manaus e professores que atuam na Educação Infantil e em outros níveis de ensino em Manaus.

¹⁷ A Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski diz respeito aos estudos desenvolvidos pelo russo Lev Semenovitch Vigotski, seus colaboradores e seguidores. Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia (hoje Belarus). Viveu poucos anos; sua morte ocorreu em 1934, vítima de tuberculose. Em seu curto tempo de vida, deixou uma vasta e rica literatura que continua servindo de base para inúmeras pesquisas que estão sendo realizadas em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Suas obras, portanto, ainda estão em pleno processo de descoberta, cujas contribuições têm uma importância ímpar, principalmente, quando se trata da busca por compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade.

¹⁸ Aqui fazemos referência às instituições públicas municipais de Educação Infantil pelo contato frequente com estas instituições por conta do nosso trabalho educativo na UFAM e por compromisso profissional com a educação escolar pública. Por conseguinte, não significa dizer que o atendimento educacional das crianças em escolas da esfera particular esteja imune a adversidades na perspectiva da formação humanizadora, porém pressupomos serem de outra ordem e proporções.

pressupondo que muitos destes estudantes exercerão o trabalho educativo em escolas públicas, majoritariamente frequentadas pela classe trabalhadora, com a qual firmamos nosso compromisso.

Consideramos que não basta à criança estar na escola, é necessário atentar para a qualidade do trabalho educativo a ser realizado com ela na unidade escolar, pois o “[...] acesso à escola não significa que todos (todas as crianças) tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização” (GENTILI, 2007, p. 37). Por isso, refutamos concepções em voga em nossa sociedade que difundem a ideia de que qualquer coisa serve para as crianças na Educação Infantil ou que basta ter um pouco de formação para atuar com elas, pelo fato de serem pequenas.

Entendemos que a escola tem um importante papel a cumprir na formação das qualidades humanas a partir da mais tenra idade. Por isso, defendemos a escola como espaço primordial para promoção do desenvolvimento humano, cujo processo pedagógico necessita ser organizado e ser efetivado nesta perspectiva.

Da nossa parte almejamos, com este trabalho, contribuir para que na Educação Infantil, particularmente, na pré-escola, o trabalho educativo seja organizado e desenvolvido a fim de contribuir na promoção das qualidades humanas (BISSOLI, 2005) das crianças pequenas. Para tanto, optamos pela pesquisa de campo a fim de refletir, com o auxílio de fundamentos teóricos, sobre o contexto educativo de uma escola pública municipal de Manaus-AM que, no ano de 2014, atendeu crianças na pré-escola.

Iniciamos a investigação empírica com nossa atenção voltada para a organização do tempo na escola *locus* da pesquisa, especificamente, na pré-escola. A razão para aprofundar os estudos sobre esse fenômeno, isto é, a organização do tempo, justifica-se pelo fato de constatarmos professores de pré-escola da rede pública municipal de Manaus dedicando a maior parte do tempo a tarefas mecânicas e repetitivas voltadas ao pretense ensino da escrita, desvalorizando atividades que tenderiam a potencializar o desenvolvimento humano das crianças nesta etapa de suas vidas. Partimos do princípio de que a organização do tempo é um fator fundamental do trabalho educativo e que, portanto, mereceria ser investigado por pressupor que não é dada a devida atenção a seu respeito pelos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Assim, partimos para a revisão da literatura brasileira relacionada à organização do tempo escolar. Através do descritor “tempo na Educação Infantil”, consultamos, em 2013, o

Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os resultados das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e dos Encontros de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN). Igualmente com a utilização do mesmo descritor entramos nas páginas do Banco de Teses de Faculdades de Educação brasileiras, entre as quais citamos a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e em revistas na área da educação. Em todas as consultas, fizemos o recorte dos trabalhos dos últimos cinco anos.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos os textos “O tempo na produção em educação: reflexos na/da escola” de Marques, Monteiro e Oliveira (2010) e “Fios de temporalidade na Educação Infantil”, de Oliveira (2012). Justificamos a seleção do primeiro texto por ser resultado de um estado da arte sobre estudos relacionados ao tempo na educação escolar entre 2003 a 2007; a seleção do segundo texto se deve ao fato de tratar sobre o tempo na Educação Infantil.

Marques, Monteiro e Oliveira (2010) afirmam terem encontrado vinte e um trabalhos relacionados ao tempo escolar. Destes, segundo as autoras, um teve como foco o tempo na Educação Infantil, intitulado “Rotina e experiências formativas na pré-escola” (SANT’ANA, 2004), e dois investigaram o tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, intitulados “A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança” (PINTO, 2003) e “Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância (PINTO, 2005).

Com relação ao estudo de Sant’Ana (2004), Marques, Monteiro e Oliveira (2010) afirmam que a autora realizou pesquisa de campo com quatro turmas de pré-escola pública da cidade de São João Del Rei (Minas Gerais). O estudo teria evidenciado que a rotina na escola investigada é alterada, primordialmente, em função das datas comemorativas ou quando sobra algum tempo depois de as crianças concluírem as atividades voltadas, sobretudo, à escrita.

Marques, Monteiro e Oliveira (2010) afirmam que a pesquisa de mestrado realizada por Pinto (2003) investigou a ótica de crianças da Educação Infantil com relação ao espaço e tempo do brincar na escola. A pesquisa de Pinto, conforme as autoras, evidencia que as crianças consideram que os professores possibilitam pouco tempo para brincar.

Marques, Monteiro e Oliveira (2010) mencionam outra pesquisa realizada por Pinto (2005), desta vez focando seu estudo sobre o tempo e os espaços escolares relacionando-os com o

tempo e o espaço da infância com a mediação principal da História e da Sociologia. Segundo as autoras, a pesquisa apontou que a escola pode se tornar um espaço privilegiado para as crianças viverem qualitativamente suas infâncias e, para tanto, é fundamental possibilitar que elas participem na organização e construção dos espaços e dos tempos.

A pesquisa de mestrado realizada por Oliveira (2012) teve como objetivo investigar o olhar de professoras da Educação Infantil sobre como as crianças experienciavam o tempo no cotidiano em uma escola de tempo integral. A autora aponta a necessidade de problematizar a organização do tempo escolar como meio de apropriação do tempo no espaço escolar, a fim de não ficar à mercê do tempo regulado pelo relógio.

Assim, acreditamos que a investigação sobre a organização do tempo, em uma unidade pública municipal de Educação Infantil de Manaus poderia contribuir para avançar nos estudos sobre o tema. Sobretudo, para revelar contradições presentes na escola que influem na organização do tempo e, por conseguinte, reverberam no processo educativo, mas que se encontram ocultas à percepção imediata.

Desse modo, demos início à investigação empírica em uma escola pública municipal em Manaus que, em 2014, atendeu três turmas de crianças na pré-escola. Nossa atenção estava voltada sobre questões relacionadas à forma de organização do tempo na escola e como crianças e professores da pré-escola lidavam com o tempo nesta unidade educativa.

Todavia, durante a pesquisa de campo, um fenômeno emergiu com muita força em nossas observações. Trata-se do esvaziamento do trabalho educativo. Esse, a nosso ver, se sobrepunha à organização do tempo escolar e a influenciava diretamente. Nesse sentido, o esvaziamento do trabalho educativo passou a ser o centro de nossas atenções. Diante disso, reformulamos nosso projeto de pesquisa para tratar da seguinte questão: Quais são as características do trabalho educativo desenvolvido na pré-escola de uma escola pública municipal de Manaus, quais pressupostos teóricos estão subjacentes ao trabalho educativo e quais suas possíveis implicações na formação das crianças?

Para responder esta questão, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar o trabalho educativo desenvolvido na pré-escola de uma unidade educativa pública municipal de Manaus, atentando para os pressupostos teóricos a ele subjacentes e suas implicações no processo de formação das crianças.

Objetivos Específicos:

- a) Refletir sobre as relações entre o trabalho, como atividade humana, e o processo de formação dos indivíduos e da sociedade;
- b) Refletir sobre a função do trabalho educativo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas especificidades do trabalho educativo na pré-escola;
- c) Investigar as características do trabalho educativo desenvolvido na pré-escola em uma escola pública municipal de Manaus, buscando explicitar os pressupostos teóricos subjacentes a ele e suas implicações na formação das crianças;
- d) Apontar desafios e possibilidades para a promoção das capacidades humanas das crianças que frequentam a pré-escola na unidade educativa investigada.

A nossa tese é a de que o trabalho educativo desenvolvido na pré-escola em uma unidade escolar pública municipal de Manaus, em 2014, é permeado pelo pragmatismo e espontaneísmo, fenômeno forjado e alimentado por abordagens teóricas alinhadas com a organização social capitalista, atualmente hegemônica no Brasil e no mundo. Por conseguinte, o trabalho educativo se encontra esvaziado, fato que contribui para a manutenção e consolidação da atual organização social e, portanto, não cumpre o seu papel no processo de promoção das qualidades humanas das crianças em suas máximas possibilidades, nesta etapa de suas vidas. A superação dessa realidade passa pela compreensão dos múltiplos determinantes do esvaziamento do trabalho do professor nesta realidade concreta.

Assim sendo, apresentamos a organização da exposição deste trabalho¹⁹ que se encontra distribuído em cinco Seções, seguidas das Considerações Finais. Na primeira Seção abordaremos o método e a metodologia que fundamentam nossa investigação, os caminhos trilhados na pesquisa de campo, acrescidos de informações e considerações a fim de convidar o leitor a entrar conosco, desde o início, no contexto da realidade que elegemos como *locus* da nossa pesquisa empírica. Destacamos que no percurso da investigação emergiu em nós uma inquietude que se intensificava à medida que íamos percebendo sinais de profundo esvaziamento da função social

¹⁹ Consideramos importante alertar o leitor quanto à forma de exposição do trabalho que não segue a forma que, em geral, caracteriza os textos resultantes de pesquisa, em que inicialmente são apresentados os pressupostos teóricos, em seguida a análise dos dados. Neste trabalho, buscamos exercitar o diálogo entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos no transcorrer da tese. Optamos por essa forma para ressaltar a interdependência entre a empiria e a teoria. Assim como a teoria encontra na realidade objetiva o substrato para sua existência e finalidade, a realidade objetiva depende da teoria para ser compreendida em suas múltiplas relações e determinações.

da escola e do trabalho educativo na pré-escola, situação que nos desafiou a mudar o tema da pesquisa da organização do tempo escolar para o esvaziamento do trabalho educativo e que medeia as reflexões que teceremos nesta Seção.

Na segunda Seção, buscamos tratar das relações do trabalho com a formação do homem e da sociedade. Entendemos como primordial discutir, primeiramente, as relações entre trabalho, ser humano e sociedade porque partimos do princípio de que o trabalho é o fundamento do desenvolvimento do homem e da sociedade. Pressupomos que se não entendermos a natureza do homem e a estrutura da sociedade vigente, o entendimento sobre o contexto que envolve o fenômeno do esvaziamento do trabalho educativo – objeto desta tese –, fica comprometido.

Na terceira Seção, procuramos refletir sobre as especificidades do trabalho educativo que tem área de atuação igualmente específica no conjunto da sociedade: a escola. Para realizar essa reflexão buscamos auxílio, principalmente, nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Justificamos a escolha destes fundamentos teóricos porque ambos supõem a escola como um espaço importante para a promoção das qualidades humanas, ideia que defendemos.

Na quarta Seção daremos maior ênfase para o contexto educativo na pré-escola, que, sabemos, pertence à primeira etapa da Educação básica brasileira, foco de nossa investigação. Inicialmente abordamos as especificidades do trabalho educativo na pré-escola com base no processo de desenvolvimento da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, analisaremos dados empíricos que organizamos em categorias tendo o trabalho educativo como unidade mínima, quais sejam: planejamento; relação professor-crianças-conhecimentos; espaço físico, materiais e equipamentos; organização do tempo. Para encerrar esta Seção, tecemos algumas considerações sobre a relação escola-família-escola.

Na quinta e última Seção nos debruçamos sobre a formação docente. Levando em consideração os dados empíricos que denotam o esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola investigada, apontamos a formação docente continuada, sólida e sistemática como **uma** possibilidade para enriquecer o processo educativo na perspectiva de promover ao máximo as qualidades humanas das crianças pré-escolares da referida unidade escolar.

Nas Considerações Finais, ressaltamos algumas questões que obstroem ou potencializam o processo de humanização na educação escolar, sobretudo, na escola investigada. Apresentamos dificuldades que emergiram no processo da pesquisa empírica e conquistas para nossa formação

docente. Por fim, apontamos algumas atividades que almejamos desenvolver no exercício de nosso trabalho docente e sinalizamos alguns temas que podem ser objeto de estudos posteriores.

1 MÉTODO E METODOLOGIA: CONTEXTO DA CAMINHADA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta mas também sua realização.
(Walter Benjamin)

Iniciamos esta Seção abordando o método e a metodologia que adotamos para desenvolver este trabalho. Em seguida, apresentaremos dados da pesquisa empírica acrescida de considerações com base nos postulados teóricos que escolhemos para mediar nossa investigação.

Para desenvolver este trabalho buscamos auxílio de autores que criaram o materialismo histórico dialético, e de estudiosos que seguiram e que procuram seguir essa perspectiva teórica. O materialismo dialético é o método de investigação desenvolvido por Karl Marx (1818-1883), durante aproximadamente quinze anos de pesquisas (NETTO, 2011).

Marx e Friedrich Engels (1820-1895), seu principal colaborador, utilizaram a lógica dialética materialista para pesquisar a sociedade, mais especificamente a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista. De acordo com Martins (2011, p. 13) “o materialismo histórico (como teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade) contém em sua essência a lógica dialética.”

O método marxista foi/é utilizado por diversos estudiosos em distintas áreas do conhecimento, o que culminou na criação de teorias. Entre elas citamos a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, com as quais almejamos estabelecer um diálogo estreito ao longo deste trabalho. Por quê? Em primeiro lugar porque ambas estão ancoradas nos postulados marxistas que, a nosso ver, constituem o método que, até esta etapa histórica, oferece a melhor possibilidade de compreender a realidade. Em segundo lugar, pelo fato de a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica tecerem argumentos comuns com relação à educação escolar, área em que se inscreve nossa pesquisa. Tais argumentos se voltam para a defesa da escola e do trabalho educativo com a função de contribuir para a promoção das capacidades humanas por intermédio da apropriação dos conhecimentos em sua forma mais desenvolvida.

Consideramos relevante expor alguns princípios do materialismo histórico dialético que necessitam ser considerados no transcorrer de nossa pesquisa. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a realidade é produzida e reproduzida por seres humanos que, ao mesmo tempo, se produzem e reproduzem por meio da atividade que realizam. Isso significa dizer que a

realidade não é fruto do acaso, mas do que fazem os homens que se constituíram humanos no processo de construção da realidade histórico-social. É isso que a dialética materialista busca compreender ao refletir sobre “as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade, que atuam como princípios e formas da atividade subjetiva dos homens, inclusive a atividade do pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 65). Nesse sentido, na perspectiva do marxismo, o movimento do pensamento deve corresponder ao movimento dos fenômenos do mundo objetivo.

Portanto, tudo está em movimento e tem uma história, inclusive o ser humano. Duarte (2001, p. 308-9) afirma que “defender que o ser humano é histórico significa, antes de mais nada, defender que a realidade humana é histórica, isto é, que essa realidade é fruto da atividade social do homem.”

A ideia de Cisne (2012) segue a mesma linha de raciocínio ao ressaltar que o ser social, isto é, o homem é um ser histórico. A estudiosa aduz que a categoria história é a categoria metodológica mais importante do/no marxismo, ressaltando que para desvendar as raízes e entender as inter-relações dos fenômenos, é indispensável historicizá-los. Em outros termos significa compreender a forma pela qual os homens foram produzindo e organizando sua existência ao longo dos tempos.

Assim sendo, historicizar é conceber a realidade como resultante da atividade do homem, sendo por ele modificada e aperfeiçoada por meio de sua atividade prática. Muitas coisas que hoje existem não existiam em etapas históricas anteriores, assim como alguns elementos culturais que existiam no passado não existem na atualidade. Nesse sentido, Novack (2005, p. 54) assevera que na lógica marxista ao buscar compreender algo “devemos saber não só o que este algo é, mas também o que não é, ou seja, como surgiu, de que é parte e em que se converterá.”

Logo, tudo tem uma história, tudo se relaciona e se transforma impulsionado pelas contradições presentes nesse processo. Cury (1986) adverte que se a contradição no movimento histórico da sociedade é ignorada, a realidade é falseada, pois toma-se como se fosse estática, imutável e a-histórica. Portanto, é crucial tomar a realidade como “essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2004, p. 8).

Netto (2011, p. 31 grifo do autor) destaca a passagem em que Marx e Engels afirmam que “não se pode conceber o mundo como um conjunto de *coisas* acabadas, mas como um conjunto de *processos*.” O mundo, portanto, vai sendo permanentemente construído com avanços

e recuos. Em sua dinamicidade, os elementos do passado vão sendo reconstruídos no presente, dando origem a outros objetos e fenômenos.

Assim sendo, na lógica do marxismo, é preciso estudar os fenômenos em processo porque esta é “a lógica da matéria em movimento e portanto a lógica das contradições, porque a evolução é intrinsecamente autocontraditória. Tudo gera em si mesmo essa força que leva à sua negação, sua transformação em outra e mais elevada forma de existência” (NOVACK, 2005, p. 80).

Isso nos remete a outra lei que é crucial na lógica materialista dialética. Trata-se da lei da negação da negação. Para se conhecer um objeto é necessário atentar para as formas precedentes à sua forma atual, a qual supera o anterior por incorporação. Nesse sentido, é importante observar que a forma nova do objeto só pode surgir por oposição à forma que a engendrou. Nas palavras de Pinto (1969, p. 189),

A dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o ‘novo’ recém-surgido, negam aquilo que o produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o ‘novo’ enquanto tal, como ‘negação de uma negação’. Justamente por ser uma negação quando visto na perspectiva da sua gênese é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a ‘posição’ de algo original.

Do nosso ponto de vista a lei da negação da negação pode ser ilustrada tomando o exemplo duma semente: para se transformar em uma planta, a semente precisa deixar de ser semente. Nesse sentido, a planta é a negação da semente, isto é, a planta superou a semente por incorporação. Assim, entendemos como fundamental considerarmos os processos de transformação dos fenômenos da realidade. Concordamos com Minayo (2010, p. 339) ao argumentar que “o universo é movimento e transformação e nada permanece como é.”

Ao adotarmos o postulado marxista, avaliamos a necessidade de uma postura vigilante no processo de nossa pesquisa para que, ao lado do caráter de historicidade e transformação, levemos em consideração que o objeto de investigação não está deslocado de uma realidade mais ampla, mas que os fenômenos possuem relação uns com os outros. Isso nos remete a inquirir sobre a totalidade que constitui a realidade a qual não se apresenta de maneira imediata e

espontânea. Ao contrário, se nos propomos a conhecer a realidade para além da aparência, necessitamos superar a suposta independência entre os fatos, característico duma observação imediata, parcial e rasa. Mello (1993, p. 117) argumenta que a

[...] apreensão da realidade enquanto totalidade dinâmica envolve uma concepção de realidade não meramente baseada no imediatismo, mas exige um processo de compreensão de relações que não são imediatamente perceptíveis - e que não sendo imediatamente perceptíveis, exigem do sujeito um posicionamento ético e epistemológico profundo, global e sistemático.

A totalidade remete, portanto, ao processo contraditório e complexo da realidade que não se resume a uma soma das partes ou a um conjunto de fatos desconexos, pois “todo elemento e toda parte é também um todo” (CISNE, 2014, p. 76). Disso decorre que, na perspectiva do marxismo, a investigação de cada fenômeno não pode ser realizada fora da totalidade que o envolve.

Consideramos que a compreensão da realidade em movimento e em toda sua complexidade como uma totalidade de múltiplas relações e determinações²⁰, foi um desafio enfrentado em nossa pesquisa. Netto (2011, p. 45) assevera que “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real.”

Esta ideia de Netto é semelhante ao pensamento exposto por Oliveira (2005). A autora com base no texto “Método da economia política” que consta na obra “Contribuição à crítica da economia política” de Marx (1983) ressalta que

[...] o caminho correto do conhecer a realidade vai da delimitação das relações mais simples e determinantes até à totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente. Somente desse modo, isto é, através da relação entre singularidade, particularidade e universalidade se pode compreender a realidade existente como ‘a unidade do múltiplo’. (OLIVEIRA, 2005, p. 39).

Nesse sentido, consideramos pertinente tecer considerações sobre a dialética singular-particular-universal que tem a ver com os fenômenos presentes na realidade, incluindo o contexto

²⁰ Determinações são compreendidas como “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (NETTO, 2011, p. 45).

que envolve o trabalho educativo – objeto de nossa investigação. Sabemos que o trabalho educativo escolar é, via de regra, exercido por professores que se habilitaram para esta profissão. Entretanto, o percurso de formação dos indivíduos, incluindo os professores, não se restringe ao Ensino Superior. Este percurso de formação, na perspectiva marxista, inicia desde os primeiros dias de vida através do “processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) [que] se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

A formação do homem singular passa, portanto, pela relação com a particularidade e a universalidade, isto é, ele (homem singular) necessita da mediação da particularidade para desenvolver-se como um ser humano, como um ser que pertence ao gênero humano. Isso nos permite inferir que quanto mais rica for a experiência de cada indivíduo com a universalidade, mais possibilidade terá de desenvolver sua singularidade.

Oliveira (2005, p. 46) aduz a importância da categoria mediadora (a particularidade) na análise de um determinado fenômeno. Nas palavras da autora, essa importância

[...] está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente do modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade. Somente dessa forma é possível a aproximação do pensamento ao ser concreto da realidade em movimento, ao movimento processual da tensão entre a universalidade e a singularidade, mediada pela particularidade.

Ao trazer essa discussão para o campo educacional, entendemos que a escola é um espaço que tanto pode afastar como aproximar a particularidade da universalidade. Isso se refletirá na formação da singularidade mais enriquecida ou empobrecida de cada indivíduo. Assim, se a escola constitui um espaço e tempo em que as pessoas têm a possibilidade de vivenciar a universalidade, o humano genérico, por intermédio da apropriação de conhecimentos e valores capazes de humanizá-las, ela se torna um espaço de superação dos interesses particulares em direção da formação da consciência de si, do mundo, do outro e de si no mundo com os outros.

Pasqualini (2010), em sua tese de doutorado, analisou a relação singularidade-particularidade-universalidade na pesquisa e, especialmente, na compreensão dialética da realidade, trazendo para a reflexão dados de sua pesquisa de campo realizada na Educação Infantil. A autora assevera que

[...] a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal. O particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. Mas ao caracterizarmos o papel da particularidade como mediação entre universal e singular, fica claro que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e determinístico, fato que explica a *diversidade de expressões singulares* do fenômeno. (PASQUALINI, 2010, p. 35, grifo da autora).

Com base nas reflexões de Pasqualini queremos destacar ao menos duas questões que, em nosso entender, necessitam ser consideradas em nossa pesquisa. A primeira questão refere-se ao fato de a particularidade não ser linear e determinística em relação à singularidade, ainda que dependente das circunstâncias sociais. Assim, ainda que condições particulares engendrem uma relação específica entre a realidade da unidade escolar investigada, sua singularidade, e o universal que se revela no significado do trabalho na Educação Infantil, essa particularidade não determina por si só essa realidade; medeia as relações entre singular e o universal. Inúmeras mediações implicam na expressão singular do fenômeno educativo que se consolida nesse espaço. Nesse sentido, cabe atentar que o marxismo defende que a sociedade e o conjunto dos elementos que a constituem são frutos do trabalho humano e, portanto, não são imutáveis. Há espaços de atuação que possibilitam que as condições concretas em que se apóia a singularidade não sejam impedidoras da construção de novas realidades. Com isso, podemos inferir que se as coisas e as circunstâncias são de uma determinada forma hoje, elas já foram diferentes e poderão ser diferentes do que são hoje, pois quem as modifica é o próprio homem. A escola - um dos frutos do trabalho humano -, por exemplo, poderá ser diferente daquilo que é atualmente e cada escola possui a sua singularidade, ainda que todas congreguem em uma dimensão universal do fenômeno: a Educação Infantil (PASQUALINI, 2010).

A segunda questão (decorrente da primeira) sobre a qual queremos chamar a atenção diz respeito ao argumento da autora (idem, ibidem) de que as mediações são distintas em cada fenômeno, para cada indivíduo, mesmo para aqueles que estudam ou trabalham em uma mesma

escola, por exemplo, o que resulta em singularidades diferentes. Isso significa que nenhum indivíduo é exatamente igual ao outro, e nenhuma escola é exatamente igual à outra.

Pasqualini (2010, p. 36) ao refletir sobre a forma como se organiza o trabalho pedagógico, argumenta sobre a forma única e irrepetível que assume cada escola. Isso decorre, segundo a autora, porque

[...] fatores de diversas naturezas, como a história pessoal das educadoras que compõem a equipe de profissionais da instituição e as características da comunidade em que está inserida a escola, entre outros, produzem essa irrepetibilidade. Fosse a investigação realizada em outra unidade escolar, o referente empírico seria diverso, pois estaríamos nos debruçando sobre uma outra singularidade. (PASQUALINI, 2010, p. 36).

Entendemos que isso não quer dizer que não existam traços semelhantes entre as singularidades de alunos e de educadores que estudam e trabalham em determinadas escolas situadas em um mesmo bairro, município, estado, país. Para compreender em que a unidade escolar investigada se aproxima ou se distancia de outras realidades, é fundamental buscar compreender os nexos existentes nas relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade que se manifestam em fenômenos que se interconectam. Assim, “a pesquisa não pode limitar-se ao micro, ao caso isolado, nem postergar a visão totalizadora do real para estudos futuros. O singular só pode ser entendido em toda a sua riqueza quando visto como parte das relações por meio das quais se compõe o todo” (DUARTE, 2008, p. 57).

Disso decorre a necessidade da reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2004) sobre o objeto da investigação. Caso contrário, é grande a probabilidade de apreender apenas a aparência do fenômeno, algo comum em pesquisas e criticado, sobretudo, por autores que têm o materialismo histórico dialético como fundamento de seus estudos.

Kosik (2011, p. 15) denomina de pseudoconcreticidade “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural.” O problema se torna ainda maior, a nosso ver, quando o pesquisador que tem o papel de ir além da cotidianidade, permanece na pseudoconcreticidade, característica de pesquisa rarefeita que pouco contribui para o processo de

transformação até porque, em geral, não chega a compreender que a realidade é produzida e reproduzida pelo homem e, portanto, passível de transformação.

Da nossa parte, não faltou empenho para realizar este estudo com perspicácia, acompanhada de rigor científico a fim de apreender e analisar o fenômeno do trabalho educativo da melhor forma possível na perspectiva de compreendê-lo em sua complexidade (MARTINS, 2004): como síntese de múltiplas relações e determinações.

Assim, demos início à investigação entendendo que no processo poderiam ocorrer mudanças em nossa pesquisa por conta do movimento e da complexidade da realidade. Postulamos que por receio, displicência ou na ânsia de querer concluir logo o estudo para apresentar os resultados, corre-se o risco de negligenciar as riquezas e potencialidades do processo da pesquisa. Além do risco iminente de permanecer na aparência dos fenômenos.

A partir dessas considerações, passamos a apresentar dados levantados e registrados sobre o contexto da escola durante o processo da pesquisa de campo, acrescidos de algumas considerações.

1.1 DEFINIÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

Ao iniciarmos o curso do doutorado, tínhamos a pretensão de realizar a pesquisa de campo em um dos quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Manaus - AM, nos quais acompanhamos estudantes do curso de Pedagogia da UFAM, nos anos de 2010 e 2011, na realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e em outras atividades de ensino e extensão realizadas entre 2009 e 2012.

Após os primeiros seis meses do início do doutorado, entretanto, passamos a transitar em frente a uma escola pública municipal que despertou nossa atenção por duas razões principais. Primeiro: a escola está localizada em uma área de Manaus onde existem, predominantemente, conjuntos residenciais fechados. No entanto, observamos que a ampla maioria dos alunos que frequentam a escola provém de localidades distantes, utilizando ônibus e micro-ônibus do transporte escolar público municipal. Segundo: em frente à escola existe uma área em meio a árvores, na qual foram instalados dois *playgrounds*, provavelmente pela prefeitura deste município, mas raramente víamos professores utilizarem estes brinquedos e este local com as crianças.

Socializamos essas observações com nossa orientadora, professora Dra. Michelle de Freitas Bissoli, a qual comentou que poderia ser interessante realizar a pesquisa de campo nessa escola. Dessa forma, realizamos uma visita à instituição no primeiro trimestre de 2014. Fomos recebidos pela gestora. Apresentamo-nos e perguntamos se a escola atendia crianças da Educação Infantil. Sua resposta foi afirmativa e nos informou que nela funcionavam três turmas de pré-escola.

Diante da assertiva da gestora, falamos do nosso projeto de doutorado: tema, objetivos e metodologia. Em seguida, perguntamos se poderíamos realizar a pesquisa de campo na escola. A gestora prontamente consentiu e se colocou à disposição para contribuir naquilo que fosse de sua competência.

O passo seguinte foi realizar os procedimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), através da Plataforma Brasil, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos. Igualmente, solicitamos autorização junto à SEMED/Manaus, conforme determinação desta secretaria, por se tratar de pesquisa em uma escola pública municipal.

Somente após a autorização do CEP/UFAM CAAE n. 28357514400005020 (ANEXO A) e SEMED/Manaus (ANEXO B), retornamos à escola e iniciamos o processo de construção e registro dos dados empíricos.

1.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Realizamos a pesquisa de campo em duas etapas. Na primeira, procuramos nos apropriar de elementos do contexto da escola, pois “não se pode entender o que as pessoas sentem e pensam sem saber como elas *vivem*, e o que *fazem*” (KONDER, 1992, p. 121, grifo do autor). Na segunda etapa, realizamos a pesquisa com crianças de uma turma da pré-escola e com as professoras que atuaram nas três turmas da pré-escola nesta instituição no ano de 2014. A opção por uma turma de crianças se deve em virtude de adotarmos como procedimento a observação participativa que requer um acompanhamento mais longo e constante do pesquisador, questão que será aprofundada adiante no sub-item que trata da pesquisa com crianças. No que tange à participação das três professoras da pré-escola, essa opção se deveu em razão do nosso interesse em utilizar a técnica do Grupo Focal com educadores. Convém ressaltar que só funcionaram três

turmas da pré-escola em 2014 na unidade escolar investigada, no mesmo turno (matutino) e, por isso, três professoras atuavam na pré-escola.

Os procedimentos e instrumentos utilizados, em cada etapa da pesquisa de campo, serão apresentados e comentados com mais detalhes no transcorrer dos próximos itens desta Seção.

1.2.1 Caracterização do contexto da escola

A apreensão e registro dos dados referentes à caracterização da escola foram realizados nos meses de junho e julho de 2014. Fomos à escola no turno matutino, duas a três vezes por semana, com duração aproximada de três horas respectivamente.

Guiadas por um roteiro que elaboramos previamente (APÊNDICE A)²¹, começamos o levantamento e registro de dados sobre o contexto da escola *locus* da pesquisa. Iniciamos o processo de investigação por intermédio de consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Interno (RI) da escola. Estes documentos nos foram disponibilizados pela gestora desta unidade escolar. Posteriormente, adotamos os seguintes procedimentos: a) observação do/no espaço físico da instituição educativa; b) participação em eventos organizados pela instituição (reuniões de pais e de professores, encontros de planejamento, etc.); c) consulta às fichas de matrícula de crianças da pré-escola para obter informações sobre o seu perfil; d) aplicação de questionário aos professores participantes da pesquisa (APÊNDICE B) como forma de obter informações sobre seu perfil profissional. As informações foram registradas em caderno de campo e imagens fotográficas.

A escola Esperança²² é uma das 506 (quinhentas e seis) escolas da rede pública municipal de Manaus-AM que estavam em funcionamento em 2014. Destas instituições, 260 (duzentas e sessenta) atenderam crianças da Educação Infantil. Dentre elas, 120 (cento e vinte) eram Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 140 (cento e quarenta) eram Escolas Municipais de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como foi o caso da escola Esperança.

Conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada

²¹ Elaboramos um roteiro para guiar a contextualização da unidade escolar, *locus* da nossa pesquisa de campo. Todavia, não seguimos fielmente o roteiro, pois no processo de observação do contexto escolar, outros aspectos não previstos no referido roteiro, foram chamando nossa atenção como a presença do Instituto Áquila. Trataremos sobre o Instituto Áquila no transcorrer deste trabalho.

²² Este é o nome fictício da escola que adotamos neste trabalho a fim de resguardar a identidade da instituição.

em agosto de 2015 em jornal de circulação em Manaus, este município tem cerca de dois milhões e cinquenta mil habitantes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2012 revelou que apenas 5,1% das crianças de 0 a 3 anos frequentaram alguma unidade escolar naquele ano na capital e região metropolitana. Em Manaus, até o ano de 2012, havia apenas uma creche pública municipal em funcionamento. Esta quantidade, segundo matéria divulgada em jornal *on line* que afirma ter como base dados da SEMED/Manaus, foi ampliada para doze até o início do ano de 2015, das quais há oito com estrutura própria e quatro conveniadas. De acordo com a referida matéria, as doze creches possuem aproximadamente 3 mil vagas. Com isso,

[...] a Prefeitura de Manaus atende atualmente apenas 3,12% do universo de 96 mil de crianças de zero a três anos aptas a frequentarem o espaço de educação infantil em Manaus, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. (GUIMARÃES, 2015).

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou o seguinte resultado da matrícula final de 2014 (BRASIL, s/d), referente à Educação Infantil no município de Manaus:

Quadro 1 Crianças matriculadas na Educação Infantil nas Redes de Ensino em Manaus

Dependência	Creche	Pré-Escola
Estadual	-	-
Federal	-	-
Municipal	3.944	40.378
Privada	5.718	14.067
Total	9.662	54.445

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Registro: Caderno de campo

Podemos perceber que as fontes supracitadas apontam diferenças com relação à quantidade de crianças atendidas em creches no município de Manaus, mas nos interessa observar o pequeno percentual de atendimento. Chama nossa atenção no Quadro 1 uma maior matrícula de crianças nas creches na rede privada do que nas da rede municipal. Entendemos que isso se deve, em grande medida, ao número ínfimo de creches pertencentes à rede pública

municipal de ensino.

De acordo com matéria publicada em outubro de 2014, em jornal *on line*, a meta da Prefeitura de Manaus é a de “que, até o início de 2015, sejam [fossem] iniciadas as construções de mais 41 creches, totalizando 5.600 vagas ofertadas. Desse total, 20 já constam na ata de adesão no Governo Federal para iniciar as obras em novembro deste ano [2014]” (VASCONCELOS, 2014).

Ainda que as creches anunciadas sejam realmente construídas (já que não o foram até o presente início de 2016), permanecerá uma demanda reprimida de mais de cem mil crianças de até três anos de idade. Somam-se a estas, as crianças de pré-escola que ainda permanecem fora do atendimento educacional por insuficiência de vagas. Por conseguinte, o direito ao atendimento na Educação Infantil é negligenciado para milhares de crianças pequenas e suas famílias. Não se trata de benesse por parte do poder público, mas de um dever constitucional dos governos brasileiros desde 1988, reafirmado em legislações posteriores.

Na escola Esperança estavam matriculadas, no ano de 2014, cinquenta e quatro crianças na pré-escola.

A escola está localizada em uma avenida pavimentada por asfalto que serve de acesso a diversos ramais de terra²³. Ao longo da avenida há quatro estabelecimentos comerciais, duas igrejas e diversas casas, em sua maioria, situadas em conjuntos habitacionais fechados. Nos ramais de terra existem alguns sítios e algumas casas. Ao lado da escola há apenas uma casa.

A maioria das pessoas que trafega na avenida e nos ramais utiliza transporte particular. Nos ramais de terra não passa transporte público, apenas na avenida, o qual circula poucas vezes ao dia. Este é utilizado basicamente por pessoas que trabalham como funcionários nos conjuntos habitacionais (empregadas domésticas, faxineiras, vigias, prestadores de serviço etc.) e em edifícios que estão em construção na redondeza.

Consta no PPP (ESCOLA²⁴, 2011) da escola Esperança que as atividades escolares nesta instituição iniciaram em 1994. Nessa época funcionou como Anexo²⁵ de uma escola pública municipal que ficava a mais de cinco quilômetros de distância. Seu início, portanto, deveu-se à carência de escolas públicas nesta área geográfica. A primeira turma era multisseriada, tendo um

²³ Trata-se de caminhos que saem de estradas principais.

²⁴ Utilizaremos o nome fictício da unidade escolar investigada na referência, a fim de guardar sigilo do nome da respectiva escola.

²⁵ Trata-se de prédios anexados a escolas que não comportam a demanda escolar. Muitos destes prédios são particulares e alugados pelo governo municipal.

chapéu de palha²⁶ como espaço físico.

Em virtude do aumento da demanda, entre os anos de 1998 a 2002, a prefeitura firmou parceria com uma igreja localizada na redondeza, que cedeu uma casa para atender os alunos. Durante o ano de 2002, foi transferida para outro local próximo, permanecendo ali por um ano. No ano de 2003 passou a ter sede própria, construída pela prefeitura no local onde funciona atualmente²⁷.

A estrutura física original da escola Esperança contém cinco salas de aula²⁸. Com o aumento da demanda, as salas foram subdivididas para atender mais turmas. Entretanto, a demanda continuou aumentando, tornando o espaço físico insuficiente (ou mais insuficiente). A prefeitura, ao invés de ampliar o espaço físico da escola, passou a alugar, a partir de 2013, um edifício de propriedade particular que fica cerca de cem metros distante da escola, denominado Anexo. Este edifício não foi construído com as especificidades de um estabelecimento de ensino²⁹.

Para o ano de 2015, o governo municipal de Manaus anunciou a construção e reforma de escolas municipais com recursos oriundos de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Conforme divulgado no site da SEMED, “a diretoria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aprovou na quarta-feira, 17 (17/12/2014), contrato com a Prefeitura de Manaus, que solicita empréstimo no valor de US\$ 52 milhões para a construção de 26 novas unidades educacionais na capital amazonense” (MANAUS, 2014b).

Até o mês de janeiro de 2016, não foi possível obter informações se o referido empréstimo e a construção das escolas se efetivaram. Todavia, parece-nos contraditório o fato de Manaus, apesar de figurar entre os seis primeiros municípios brasileiros em arrecadação de impostos, dentre os mais de cinco mil e quinhentos municípios do nosso país, buscar empréstimos junto a organismo internacional para construir escolas. Sobretudo por se tratar de

²⁶ Trata-se de construções, geralmente em formato circular, que se assemelham a quiosques; normalmente a cobertura é de fibras naturais como a piaçava e a palha de sapé.

²⁷ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (ESCOLA, 2011) da escola Esperança. Registro caderno de campo em: 05 jun. 2014.

²⁸ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (ESCOLA, 2011) da escola Esperança. Registro caderno de campo em: 05 jun. 2014.

²⁹ Por meio de diversas fontes, é possível observar que a prefeitura municipal de Manaus tem vários prédios particulares alugados para atender a demanda escolar sob sua responsabilidade. Esse tema não é objeto de nossa investigação, mas entendemos que é um assunto que mereceria maior investigação pela suposta precariedade e inadequação da estrutura física destes estabelecimentos, pelo dinheiro público gasto com aluguel com indícios de superfaturamento, entre outras possíveis implicações.

“um banco multinacional, financiado majoritariamente pelos Estados Unidos” (MEHEDFF, 2012, p. 143), país que é uma potência capitalista mundial que, em nosso entender, busca dominar outros países como o Brasil, por exemplo.

Convém destacar que o aumento da demanda por matrículas na escola Esperança, não provém de famílias que residem nos conjuntos residenciais próximos. Os filhos das famílias que moram nestes conjuntos estudam, em geral, em outros estabelecimentos de ensino, em sua maioria da rede privada. Consideramos que esse fato reflete a desigualdade social existente no Brasil.

No ano de 2014, estavam matriculados seiscentos e dez alunos na escola Esperança, distribuídos nas seguintes turmas:

Quadro 2 Quantitativo de turmas de alunos na escola investigada

Turno	Educação Infantil		Ensino Fundamental										Ensino Médio	Total
	Creche	Pré - Escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	PA A ³⁰	Jovens e Adultos	
Matutino	-	3	2	2	3	-	-	-	-	-	-	1	-	11
Vespertino	-	-	-	-	-	2	3	2	1	2	1	-	-	11
Noturno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	6	7

Fonte: Secretaria da Escola Esperança

Registro: Caderno de Campo

A escola Esperança, em 2014, seguiu o seguinte horário de funcionamento: matutino (7h30 às 11 h30); vespertino (13h às 17h); noturno (19h às 21h).

A gestora da escola Esperança foi indicada pela prefeitura municipal. Na SEMED/Manaus, os gestores são indicados pelo governo municipal não havendo, portanto, processo de

³⁰ Programa de Aceleração de Aprendizagem (PPA). Pressupomos ser este mais um programa que apenas remedia problemas da educação escolar pública. Faltam-nos elementos para aprofundar a análise a respeito deste programa. Consta no site da SEMED/Manaus que o programa foi instituído pelo MEC com o intuito de “corrigir a distorção do fluxo escolar, entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando, geralmente ligado à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional. A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da idéia (sic) de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido.” (MANAUS, s/d, s/p).

seleção por meio de concurso público ou através de eleição direta pela comunidade escolar (pais, alunos, funcionários). Entendemos que o concurso público ou a eleição direta, por exemplo, seriam formas mais adequadas de escolha de gestores para as escolas públicas, porque tenderia a comprometê-los mais com a qualidade da educação escolar e não com supostos interesses do governo que os escolhe, por vezes à mercê deste. Isso, aliás, é muito comum na área educacional pública e em outras áreas do serviço público do Brasil, colocando em xeque o avanço da democracia e a qualidade dos serviços públicos.

O quadro geral de trabalhadores que atuaram na escola Esperança, em 2014, revela:

Quadro 3 Discriminação e quantitativo de trabalhadores na escola investigada

Cargo	Matutino	Vespertino
Gestor	1	1
Professor	19	24
Auxiliar Administrativo	2	2
Auxiliar Pedagógico	1	-
Apoio Pedagógico	-	1
Pedagogo	-	1
Merendeira	1	1
Auxiliar Serviços Gerais	2	2
Agente de Portaria	-	1
Agente de Saúde	1	1
Total	27	34

Fonte: Secretaria da Escola Esperança.

Registro: Caderno de campo

Alguns dos trabalhadores atuaram nos dois turnos como é, também, o caso da gestora, em 2014. Não temos informações sobre o quadro funcional do turno noturno e, também, não temos informações sobre a situação funcional dos referidos trabalhadores se são concursados, temporários, terceirizados ou outra forma de contratação.

Particularmente chama nossa atenção o número reduzido de merendeiras e auxiliares de serviços gerais em relação à quantidade de estudantes que frequentam a escola Esperança. Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber as dificuldades dos respectivos profissionais para darem conta das atribuições de seus cargos.

1.2.1.1 Área interna e externa da escola

A estrutura física da escola Esperança é de alvenaria em andar térreo. A entrada é realizada através de duas portas de aço (uma atrás da outra), bem próximas à rua, por isso, a primeira porta costuma ficar trancada. Possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala da direção conjugada com a secretaria, cozinha, refeitório e uma sala de telecentro³¹.

Os professores não tiveram sala própria em 2014, os quais ficaram em um local improvisado junto ao telecentro. O telecentro foi inaugurado no mês de novembro de 2013, conforme placa exposta no corredor da escola, mas não estava em funcionamento, segundo a direção, por falta de peças nos computadores. Ou seja, é gasto dinheiro público em equipamentos que deveriam estar à disposição da comunidade escolar, mas ficam sem funcionar por mais de um ano por falta de peças. Isso demonstra, em nosso entender, descaso com o erário público e com a população.

O telecentro possui: dez computadores dispostos em mesas específicas; dois condicionadores de ar; uma mesa grande com bancos acoplados, utilizada pelos professores; três arquivos de aço onde ficam guardados materiais de professores, da pedagoga que atua no turno vespertino e noturno, e da funcionária que atua no apoio pedagógico no turno matutino; duas mesas pequenas com cadeiras utilizadas pela pedagoga e pela funcionária que atua no apoio pedagógico; cerca de quinze cadeiras; dois quadros fixados na parede utilizados para avisos, calendário de atividades etc.

No telecentro ficam igualmente guardados os materiais e os equipamentos que a escola possui para uso coletivo como um projetor, uma caixa de som, um televisor e uma fotocopadora.

Do refeitório constam: seis mesas grandes com bancos acoplados (alguns quebrados) para refeição dos alunos; dois banheiros, sendo um feminino (dois vasos, um chuveiro e duas pias – uma sem funcionar) e outro masculino (dois vasos, um chuveiro, um mictório e uma pia); um bebedouro; quatro ventiladores; quatro estantes de aço com livros didáticos, em sua maioria.

Convém ressaltar que o espaço do refeitório não comporta todas as turmas no momento da refeição. Por conseguinte, a refeição era servida para alunos de duas a três turmas que tinham

³¹ “Os telecentros são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet. Utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade, os telecentros possuem acesso livre, porém controlado e organizado para atender alunos, professores, funcionários e comunitários”. (MANAUS, s/d, s/p).

em torno de dez minutos para ficar neste espaço, depois desocupavam para outras turmas ocuparem-no. Algumas vezes a merendeira chamava a atenção das crianças, tanto da pré-escola quanto do Ensino Fundamental, para apressarem a refeição.

O refeitório também servia de local para os professores e alunos que faziam parte do Programa Mais Educação³². Algumas vezes, foi utilizado também pela professora de Educação Física para o desenvolvimento de atividades com as crianças da pré-escola.

Com relação à merenda, observamos que diversas vezes não havia alimento na escola, em outras, limitava-se a suco, e, outras vezes, não foi preparada por falta de gás. Por consequência, alunos que frequentavam a escola no turno matutino³³ foram, em algumas ocasiões, encaminhados para casa antes do horário previsto.

Consideramos essa situação problemática por várias razões, dentre as quais destacamos o fato de algumas crianças virem para escola sem tomar café, ficando várias horas sem se alimentar, e a questão de enviar as crianças para casa antes do horário previsto sem ciência prévia dos pais. Estes poderiam não estar em casa quando seus filhos retornavam antecipadamente.

Isso demonstra situações de improviso e desatenção com que a educação escolar é muitas vezes tratada na rede pública municipal. O problema da merenda³⁴ não se restringiu à escola pesquisada, mas afetou outras escolas sob responsabilidade do município. Vejamos algumas matérias publicadas, no ano de 2014, em meios de comunicação do município.

Parte das 506 escolas da rede municipal de ensino, que atende aproximadamente 220 mil alunos, estão sem merenda há vários dias e, em algumas escolas, o problema já ultrapassa dois meses. Para piorar a situação, muitas escolas estão liberando os alunos mais cedo por não terem comida para oferecer aos estudantes e, em algumas delas, para não prejudicar o aprendizado, os professores e diretores compram, do próprio bolso, o lanche dos alunos. (SEM MERENDA, 2014).

³² O Programa Mais Educação foi instituído pelo governo brasileiro em 2007 e regulamentado em 2010 para ampliar a jornada escolar e a organização curricular nas escolas públicas na perspectiva da educação escolar integral. Consideramos que esse programa possui vários problemas entre os quais destacamos as precárias condições físicas em que se encontram inúmeras escolas brasileiras, como é o caso da escola pesquisada. Assim, acaba sendo apenas mais um programa que não conta com condições efetivas para seu funcionamento.

³³ Referimo-nos somente ao turno matutino porque nossa pesquisa de campo foi realizada nesse período do dia.

³⁴ Temos ciência de que muitos estudiosos brasileiros têm discordância com relação à responsabilidade da escola oferecer merenda aos alunos. Não temos condições, nesse momento, de aprofundar esse debate que, a nosso ver, mereceria uma investigação a parte na perspectiva de evidenciar as contradições sobre o tema. Entretanto, ressaltamos que, em diversos dias, foi possível observar que crianças diziam estar com fome. Em um determinado dia, uma criança estava chorando. Aproximamo-nos dela para saber o motivo. A criança disse que estava com fome. Diante do fato, conduzimos a criança até a cozinha e providenciamos alimento (bolacha salgada da escola e maçã doada por uma professora que se sensibilizou com a situação) e entregamos a ela.

A Escola Municipal João Goulart, localizada no bairro de Santa Etelvina, na Zona Norte, está sem merenda para os alunos. Segundo denúncia, os professores tem (sic) comprado itens do cardápio para evitar que as crianças sejam prejudicadas. A mesma situação, ocorre em outras unidades da rede pública de ensino fundamental, como nas escolas Elizabeth Beltrão e Antônia Pereira, localizadas no mesmo bairro, e Dom Milton Correa Pereira, no Monte das Oliveiras, onde os alunos são dispensados. [...] O EM TEMPO foi informado que há unidades com a despensa completamente vazia, como as escolas Dom Milton Corrêa Pereira, no Monte das Oliveiras, e Antônia Pereira, no Santa Etelvina. Na primeira, os estudantes trazem o lanche de suas casas, e na outra, as crianças estão sendo dispensadas às 9h30 e às 15h30. (CÂNCIO, 2014).

Essa situação da merenda é um elemento a mais na redução da qualidade e quantidade de horas/aulas, acentuando os problemas concernentes ao processo educativo escolar.

Voltemos a tratar dos aspectos físicos da escola Esperança. As salas de aula possuem características diferenciadas. Aquelas utilizadas pelos professores e estudantes do Ensino Fundamental, em geral, contêm: cadeiras universitárias para os alunos, uma mesa com cadeira para professor, condicionador de ar (alguns sem funcionar), um quadro e três janelas de vidro. As salas têm cerca de 5,70m de comprimento e 3,60m de largura. Convém ressaltar que as salas são menores que o previsto no projeto original porque foram divididas, posteriormente, para atender o aumento da demanda escolar.

As três turmas da pré-escola iniciaram o período letivo de 2014 em três salas, com características semelhantes às aquelas acima mencionadas. Entretanto, por problemas de infiltração de água da chuva no teto, duas salas foram interditadas por técnicos da prefeitura, os quais alegaram necessidade de reforma.

A fim de fazer a reforma, as atividades da turma do primeiro período, formada pelas crianças de quatro anos de idade, foram interrompidas no mês de abril de 2014. A partir dessa data, as crianças do primeiro período ficaram em casa e as duas turmas do segundo período, formadas pelas crianças com cinco anos de idade, foram agrupadas em uma sala.

Iniciada a reforma, conforme a gestora da escola Esperança, os técnicos constaram que o teto estava rachando para além das salas que estavam sendo consertadas, o que, afirmaram, poderia comprometer a estrutura física das outras salas. Diante disso, a reforma foi paralisada e, assim, as salas permaneceram interditadas até o fim do ano de 2014.

As duas turmas da pré-escola que estavam juntas em uma sala tiveram as atividades canceladas em maio com previsão de retornar em julho, após o recesso escolar. Mas, como as

salas continuaram interditadas, as crianças das três turmas da pré-escola não retornaram logo após o recesso, ficando sem vir para a escola ainda durante alguns dias.

Como a reforma das salas não tinha previsão para ser concluída, a gestora resolveu improvisar duas salas: uma sala que estava sendo organizada para ser dos professores e a sala da biblioteca. As estantes com os materiais (livros e revistas) da biblioteca foram alocadas junto ao espaço do refeitório. Não constatamos a utilização destes materiais por parte dos professores e da auxiliar pedagógica para preparação das aulas, nem tampouco junto aos alunos. Observamos que algumas revistas enviadas pelo Ministério da Educação (MEC) permaneceram lacradas. Isso demonstra, a nosso ver, que o material que já é escasso, ainda deixa de ser utilizado na prática educativa.

A sala da biblioteca foi ocupada por uma turma formada por dezessete crianças de cinco anos de idade e uma professora. Seu tamanho aproximado era de 3,60m de comprimento por 2,80m de largura. Nela constavam: uma lousa, um condicionador de ar, um ventilador, um arquivo de aço com alguns materiais (folhas de papel, lápis de escrever, lápis de cor etc.), mesa e cadeira da professora, cadeiras universitárias para as crianças. Não havia janelas; o cheiro de mofo era intenso. Uma parte da parede foi coberta por TNT pela professora, segundo ela, em virtude do estado da pintura. No TNT a professora expôs fichas com palavras para representar o alfabeto (ex: A, a: abelha), mural com dia da semana, mês e ano, e alguns trabalhos realizados pelas crianças.

A outra turma formada por dezessete crianças com cinco anos de idade e uma professora, permaneceu na sala em que iniciou o ano letivo. O tamanho aproximado da sala era de 5,70m de comprimento por 3,60m de largura. Nela constavam: uma lousa, dois armários com materiais das três turmas da pré-escola (lápis de cor, giz de cera, papel, barbante, palitos de picolé, tinta guache, cola, tangram, massa de modelar, jogos de quebra-cabeça e de memória, tesourinhas etc.), duas estantes com alguns brinquedos e materiais do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC)³⁵, uma mesa e cadeira para a professora, cadeiras

³⁵ Trata-se de programa idealizado por uma empresa privada “SISTTECH Tecnologia Educacional”, com sede no município de São Paulo – SP, que autodeclara ser “uma empresa pioneira no desenvolvimento de tecnologias e materiais didáticos para educação”. Em sua página na internet (PESC, s/d), consta o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) e a consultoria administrativa do Instituto Águila (de que trataremos mais adiante). A prefeitura Municipal de Manaus contratou os serviços desta empresa para atuar nas escolas da rede pública municipal. Não é nosso objetivo aprofundar os estudos sobre esse tema nesta tese, porém consideramos que mereceria uma investigação por pressupor que poderia lançar luzes sobre a discussão acerca da ingerência de empresas privadas na área educacional pública, além de questões relacionadas ao fenômeno da precarização das relações de trabalho tendo

universitárias para as crianças, um ventilador, um condicionador de ar (que não funcionava)³⁶, três janelas de vidro. Na parede raramente havia trabalhos das crianças expostos.

A turma formada por vinte crianças de quatro anos de idade e uma professora passou a ocupar o espaço que estava sendo organizado para ser a sala dos professores. O tamanho aproximado da sala era de 3,21m de comprimento por 3,60m de largura, com uma pequena faixa de janelas com altura bem acima do tamanho das crianças. Na sala constavam: uma lousa; um ventilador; um condicionador de ar; armário com várias divisórias (em construção) para professores guardarem materiais e cadeiras universitárias para as crianças.

A sala tinha acesso ao banheiro dos professores, que constantemente ali passavam para usá-lo. Após algumas semanas de observação, a professora colocou no armário, acima da altura das crianças, um pote com massa de modelar, dois potes com giz de cera, lápis de escrever e lápis de cor, uma caixa de papelão com bonecas, carrinhos, animais e brinquinhos de cozinha e outra caixa com objetos de sucata para as crianças brincarem. Alguns desses brinquedos e objetos de sucata foram doados por nós e outros pela professora da turma.

As cadeiras universitárias das turmas da pré-escola foram substituídas, após alguns dias do seu retorno no segundo semestre, por mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças.

Percebe-se uma clara afronta aos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) com relação aos vários aspectos do espaço físico, material e mobiliário da escola Esperança. Alguns abordaremos em seguida.

Antes, porém, consideramos que com relação ao tamanho das salas, entendemos ser um equívoco da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil da SEMED/Manaus padronizar a quantidade de crianças por turma de acordo com a idade, sem considerar a real dimensão das salas (MANAUS, 2013). De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 36) “[...] a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.”

Os equipamentos dos banheiros da escola Esperança são inadequados ao tamanho das crianças da pré-escola. A escola disponibiliza os mesmos vasos sanitários e pias para todos os

em vista que a SISTTECH contratou “tutores” para atuar no município de Manaus. Fica a sugestão para pesquisas posteriores.

³⁶ No caso da Amazônia e da região norte do Brasil, em geral, o condicionador de ar nas salas de aula é indispensável em devido as altas temperaturas na maior parte do ano.

alunos matriculados. Ao tratar sobre os banheiros, o documento supracitado aponta a necessidade de adaptação dos equipamentos às proporções e alcance das crianças (ibidem).

A ausência de janelas em uma das salas ocupada por uma turma da pré-escola e a janela em tamanho bem reduzido e longe do alcance das crianças da outra sala, são outra afronta à legislação, a qual estabelece que “os ambientes devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doença” (BRASIL, 2006, p. 24).

O corredor da escola Esperança é estreito, nele constam quatro jogos de cadeiras acopladas, dois armários de aço onde professores guardam materiais, e alguns murais informativos. Entre as duas portas de entrada há uma área estreita com um bebedouro.

O abastecimento de água é realizado por poço artesiano, o qual algumas pessoas que por ali passam também utilizam por meio de torneiras instaladas na área externa desta instituição.

A energia é fornecida pelo órgão público. Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber a interrupção no fornecimento da energia³⁷ na escola. Mais uma situação que contribui para a precarização do trabalho escolar.

Em frente à escola Esperança existe uma área de mata nativa em terreno particular. O proprietário desta área colocou à disposição da escola cerca de trezentos metros quadrados, na qual a prefeitura municipal instalou dois *playgrounds* de madeira, em meio a diversas árvores nativas. Uma parte deste espaço serve de estacionamento para os funcionários que trabalham na escola e, outra parte foi usada, algumas vezes, pelos professores de educação física³⁸ para realização de atividades com os alunos e pela direção da escola para a realização de eventos.

Constatamos que aproximadamente metade das peças que compõem os *playgrounds* estão danificadas, representando risco iminente de acidente às crianças. Mais uma afronta ao que encontra-se definido em documento oficial segundo o qual esses equipamentos “devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas” (BRASIL, 2006, p. 28).

³⁷ A queda constante da energia elétrica é algo bastante comum em diversas áreas da cidade de Manaus, fato que evidencia a precarização do setor elétrico no Brasil.

³⁸ A escola não possui área coberta para eventos de maior porte - como reunião de pais de diversas turmas-, e para Educação Física, dificultando a realização de atividades em dias de chuvas - que são muitos durante uma época do ano - e em determinados horários em que o sol é escaldante.

1.2.1.2 Área interna e externa do Anexo

O espaço do edifício alugado denominado Anexo é cercado por muro de cerca de três metros, com um portão de entrada. Na parte interna do muro em frente ao edifício, há uma grande área (uma parte coberta com gramado, outra por terra e uma pequena faixa de areia embaixo de uma árvore grande de jambo) e uma piscina cercada e com o portão trancado. Ao lado, existem algumas árvores frutíferas bem altas.

O edifício possui: quatro salas (uma improvisada no local da cozinha), em piso bruto e com tamanhos variados (semelhantes às salas da escola), três banheiros para alunos com uma pia e um vaso cada um, e um banheiro para professores. As salas de aula contêm: quadro para pincel, mesa e cadeira para professores, cadeiras universitárias para os estudantes, um armário de aço e um ventilador. Em frente às salas há uma pequena faixa de piso bruto.

No Anexo foram atendidos, no ano de 2014, os alunos do Ensino Fundamental nos dois turnos (matutino e vespertino), cujas turmas integram o Quadro 2 apresentado anteriormente.

A área do gramado e terra, em geral, foi usada pelos professores de Educação Física. Também era ocupada pelos alunos antes do início das aulas e no intervalo da merenda. Constatamos que as professoras da pré-escola usaram esse espaço do Anexo uma vez com as crianças durante o período da pesquisa de campo, em comemoração ao dia do estudante. Observamos que as crianças da pré-escola do primeiro período solicitaram à professora algumas vezes para irem a este local.

1.2.1.3 Relações da escola com a família e outras entidades sociais

Conforme informações extraídas do PPP (ESCOLA, 2011) da escola, durante nossa pesquisa de campo, grande parte dos estudantes provêm de famílias em situação de subemprego ou desemprego. Dos membros da família que possuem emprego, alguns trabalham como: caseiros, empregadas domésticas, ajudante de pedreiro, mecânico etc. Outros atuam como autônomos. A quase totalidade das famílias é atendida pelo Programa Bolsa Família³⁹.

³⁹ O Bolsa Família é um programa do governo brasileiro, que visa atender as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo país por meio de repasse mensal de recurso financeiro para as famílias cadastradas. O parâmetro para definir a situação de pobreza e extrema pobreza segue critérios internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU).

O grau de escolaridade dos pais restringe-se, basicamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2014, alguns pais frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que funcionou na escola Esperança, no turno noturno, conforme informações da gestora e da auxiliar pedagógica.

Em geral, não são os pais ou familiares que conduzem os alunos para/da escola, pois residem em locais distantes. Assim, os alunos utilizam o transporte escolar da prefeitura. Presenciamos que os pais foram para a escola, em sua maioria, nas ocasiões em que foram convidados pela direção para participação em reuniões.

Nos dias das reuniões com os pais, os alunos não tiveram aula. Assim, os ônibus do transporte escolar percorriam o trajeto de rotina para transporte dos pais à escola Esperança.

Observamos constantemente que educadores⁴⁰ reclamaram com relação à pouca participação dos pais na escola e no acompanhamento nas atividades escolares de seus filhos. No entanto, não constatamos a realização de atividades com pais precedidas de planejamento e intencionalmente voltadas para buscar uma maior aproximação destes com a escola. A atuação com pais era basicamente restrita a reuniões com caráter informativo e pouco formativo no sentido de gerar transformações na relação escola-pais e pais-escola.

Algo semelhante ocorria com relação aos dias de planejamento que observamos na escola Esperança. Não constatamos uma atuação planejada e intencional nos encontros de planejamento por parte da funcionária que atuava como auxiliar pedagógica na escola no turno matutino, principal responsável por conduzir os encontros e acompanhar os professores na elaboração dos planos de ensino. Ou seja, os dias de planejamento que observamos eram caracterizados, em geral, pelo imprevisto e pelo espontaneísmo. Oferecemo-nos para contribuir no planejamento desses encontros, mas não fomos convidadas, até porque os fatos observados nos permitem inferir não haver planejamento dos respectivos encontros. Deter-nos-emos sobre essa questão com maior profundidade mais a frente, especialmente da Seção 4, ao abordarmos o planejamento, um dos elementos do trabalho educativo. No momento importa salientar a constatação do esvaziamento das reuniões com pais e das reuniões de planejamento.

A escola Esperança busca, conforme consta no PPP (ESCOLA, 2011), estabelecer parcerias com entidades. Durante o período de observação, registramos a presença na escola do

⁴⁰Adotamos o termo “educadores” quando nos referirmos para o conjunto de funcionários que trabalham na escola Esperança (gestora, pedagogo, auxiliar pedagógico, professores, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e outros) e “professores” quando se trata dos profissionais que atuam diretamente com os alunos.

Comando Militar da Amazônia (CMA), do Centro de Embarcações do Comando Militar da Amazônia (CECMA), e de representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instituição vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU)⁴¹. Constatamos que o CMA e o CECMA estiveram na escola para realização de limpeza interna e externa e para participação em horas cívicas.

1.2.1.4 Outros dados

No mural exposto no corredor da escola Esperança constam várias informações sobre esta instituição, entre as quais as metas, quais sejam: a) Elevar o índice do IDEB nos anos iniciais de 3,3 em 2013 para 4,9 em 2015; b) Elevar o índice do IDEB nos anos finais de 3,9 em 2013 para 5,5 em 2015.

Elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴² tem sido o objetivo apregoado pelo atual governo municipal de Manaus, devido a baixa colocação deste município ocupando, no ano de 2011, a 20ª posição entre as capitais brasileiras e o Distrito Federal, de acordo com dados divulgados pelo MEC.

O prefeito municipal de Manaus considerou a posição do município no IDEB como vergonhosa, alegando necessidade de reversão. Para tanto contratou, no primeiro semestre de 2014, o Instituto Águila por R\$ 7 milhões (MANAUS, 2014c) para que até 2016, a capital amazonense esteja entre as dez melhores do país e a primeira colocada entre os sessenta e dois municípios do Estado do Amazonas (PEDROSO, 2014).

Conforme a mesma matéria (idem, ibidem), o Instituto Águila treinou cerca de cem multiplicadores na cidade de Manaus para coordenar e acompanhar a implantação da

⁴¹ Temos questionamentos com relação à função da Organização das Nações Unidas (ONU), pois pressupomos que esta organização internacional está predominantemente a serviço do capital. Todavia, neste trabalho não entraremos nessa discussão.

⁴² “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nas escolas brasileiras e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”. (BRASIL, s/d, s/p).

metodologia desta empresa, denominada de Gestão Integrada da Educação – Avançada (Gide-Avançada)⁴³, nas quinhentas e seis escolas da rede pública municipal de ensino.

A presença do Instituto Áquila na escola Esperança chamou nossa atenção durante a pesquisa de campo. Participamos da reunião realizada com educadores da escola, no início do mês de julho de 2014, na qual o assessor desta empresa expôs os objetivos e a metodologia de trabalho que seria implantada nesta e nas demais escolas municipais. Para que todos os educadores pudessem participar da reunião, os alunos foram encaminhados para casa antecipadamente.

À medida que acompanhávamos a exposição do assessor do Instituto Áquila, emergiu em nós (pesquisadora) uma inquietude que foi aumentando por presenciarmos características marcadamente empresariais sendo difundidas na educação escolar pública. Pela condição de pesquisadora não fizemos nenhum questionamento, apenas registramos os dados no caderno de campo.

Desejamos muito que algum dos educadores da escola, presentes à reunião, questionasse algo a respeito do Instituto Áquila, mas isso não ocorreu⁴⁴. A fala de alguns educadores foi, em geral, sobre a pouca participação dos pais na escola, falta de materiais e de estrutura para realizar o trabalho educativo⁴⁵.

A partir dessa reunião buscamos obter maiores informações sobre o Instituto Áquila por intermédio de indagações ao assessor que passou a frequentar a escola Esperança algumas vezes, e lemos a respeito no sítio da SEMED/Manaus e no sítio desta empresa. Por conseguinte, nossas suspeitas iniciais foram se confirmando: o governo municipal contratou uma empresa privada para atuar junto à rede pública municipal de ensino.

Consideramos importante destacar que em Manaus existem duas universidades públicas, a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a UFAM. Ambas possuem cursos de formação de professores e, portanto, um quadro de profissionais que poderia efetivamente contribuir para a

⁴³ “A Gide-Avançada é baseada no método científico PDCA (sigla em inglês para Plan, Do, Check and Act, que em tradução livre significa Planejar, Executar, Verificar e Agir). Na fase P, o gestor vai identificar o problema, definir as metas, identificar as causas dos problemas e elaborar o plano de ação. No D, os planos de ação serão executados de acordo com o planejado. No C, a execução das ações será avaliada, bem como o alcance dos resultados. No A, serão tratados os desvios dos resultados e as ações bem sucedidas serão padronizadas.” (PEDROSO, 2014, s/p.).

⁴⁴ Não foi possível constatar, igualmente, manifestação de profissionais de outras escolas municipais e do sindicato da categoria questionando a contratação e a atuação do Instituto Áquila nas escolas municipais.

⁴⁵ Registro caderno de campo em: 02 jul. 2014.

melhoria da qualidade da educação escolar do município. No entanto, o prefeito de Manaus optou por buscar auxílio de empresa privada.

A implantação da metodologia do Instituto Águila não envolve apenas o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil da rede pública municipal de Manaus. Conforme Figueiredo (2014), assessores desta empresa realizaram encontros com funcionários que coordenam a Educação Infantil na rede municipal para o repasse de informações sobre a implantação da metodologia da respectiva empresa.

Mais à frente, especialmente na Seção 3, trataremos sobre nossa hipótese sobre a relação do Instituto Águila com o esvaziamento do trabalho educativo escolar, especificamente na Escola Esperança. No momento, passemos à apresentação de episódio envolvendo as turmas da pré-escola da Escola Esperança, cujo início coincidiu com a atuação da mencionada empresa nesta unidade escolar.

Vamos ao episódio. A metodologia do Instituto Águila tem o planejamento como primeira etapa, a qual está subdividida por três passos: 1º: identificar os problemas; 2º identificar as causas; 3º elaborar o plano de ação. Nas reuniões que esta empresa realizou com os educadores da Escola Esperança, em algumas das quais participamos no intuito de levantar dados para nossa pesquisa, pudemos perceber que o debate sobre possíveis problemas na educação escolar e suas causas é localizado e superficial, isto é, o debate fica basicamente restrito ao senso comum.

Após realizar o levantamento dos dados da Escola Esperança para elaboração do plano estratégico, o Instituto Águila alegou ter diagnosticado a pouca participação dos pais na escola. Consideramos que essa constatação não representa nenhuma novidade, pois frequentemente constata-se educadores e outros membros da sociedade manifestarem-se sobre a pouca presença de pais nas escolas de nosso país, com alegações como: “os pais não querem nada com nada, só querem se ver livres dos filhos”; “os pais empurram para a escola toda responsabilidade da educação dos filhos”; “os pais estão muito acomodados”. Trata-se, portanto, de manifestações que permeiam o universo do senso comum.

A partir do diagnóstico da pouca participação dos pais na escola Esperança, o assessor a serviço do Instituto Águila na escola solicitou aos professores para que fizessem algo para melhorar essa participação, sem auxiliar efetivamente os professores para que pudessem ultrapassar o nível da aparência do fenômeno, isto é, sem investigar, debater e atuar para transformar a origem deste fenômeno.

No que tange às turmas da pré-escola, as professoras procuraram nosso auxílio. Propusemo-nos a contribuir a fim de evidenciar incoerências em manifestações arraigadas no senso comum sobre a pouca participação dos pais na escola e sobre o pouco interesse dos pais na vida escolar de seus filhos, a exemplo das supracitadas, e para atender a solicitação de ajuda que as professoras nos haviam feito. Para tanto propusemos a elas a elaboração de um plano de atividades para ser desenvolvido com os pais. No processo de observação que havíamos realizado até então nesta escola, constatamos que a literatura infantil tinha pouca presença na rotina da pré-escola. Assim, aproveitamos a brecha para também buscar a ampliação do contato das crianças, das professoras e dos pais com a literatura infantil.

Tivemos, portanto, a ideia de desenvolver atividades com a literatura infantil envolvendo os pais, as professoras e as crianças. Apresentamos a sugestão da literatura infantil para as professoras, a qual foi acatada por elas. Dessa forma, combinamos (pesquisadora e professoras) uma data para elaboração do plano de atividades. Enquanto isso, buscamos (pesquisadora) textos que tratassem sobre literatura infantil e entregamos para as professoras para auxiliar no processo de elaboração e desenvolvimento das atividades. Trata-se dos seguintes textos: Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança (VALDEZ; COSTA, 2007); Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil no norte da Itália (RIZZOLI, 2005); Contar histórias: uma arte sem idade (COELHO, 1999).

Para a elaboração do plano de atividades nos reunimos (pesquisadora e professoras) na escola por três vezes em datas distintas, previamente combinadas entre nós. Elaboramos plano de trabalho com auxílio dos textos acima mencionados e outros, o intitulamos “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família” (APÊNDICE C). Desenvolvemos o respectivo plano para o período de setembro a dezembro de 2014, e traçamos os seguintes objetivos: a) Ampliar a participação dos pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas na pré-escola; b) Intensificar o contato de crianças da pré-escola e de seus familiares com a literatura infantil; c) Estimular o desenvolvimento cultural de crianças através da literatura infantil; d) Proporcionar experiências ricas para crianças e seus familiares por intermédio da leitura e contação de histórias; e) Apontar e implantar alternativas metodológicas para/na utilização da literatura infantil com crianças da pré-escola.

Adotamos os seguintes procedimentos no plano supracitado: a) Elaboração do projeto pelas professoras da pré-escola e pesquisadora; b) Planejamento e preparação de reuniões com os

pais; c) Reunião com os pais para explanação do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”; d) Definição de cronograma de leitura ou contação de histórias com a participação dos pais; e) Execução do cronograma de leitura/contação de histórias na escola; f) Encontro com os pais para avaliação do projeto; g) Elaboração de documentação pedagógica relacionada ao projeto.

Registramos os dados sobre o processo de elaboração e desenvolvimento do plano “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família” no caderno de campo, além de gravação em áudio, filmagem em vídeo e fotografias. Apresentaremos e analisaremos parte dos respectivos dados na Seção 4 deste trabalho.

Por ora faremos algumas considerações quanto aos aspectos metodológicos dessa abordagem investigativa. Inicialmente é importante destacar que este plano de trabalho sobre literatura infantil, foi elaborado e desenvolvido após quatro meses de pesquisa de campo. Não fazia parte, portanto, do nosso propósito inicial desenvolver atividades envolvendo crianças, professoras e os familiares das crianças. Entretanto, vislumbramos nestas atividades uma oportunidade de contribuir para enriquecer o trabalho educativo das professoras da pré-escola, sem abrir mão do nosso papel enquanto pesquisadora. Isso evidencia, a nosso ver, que o pesquisador não é um indivíduo neutro e indiferente diante da realidade, porque a relação com o objeto “não é uma relação de externalidade”, é antes “uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (NETTO, 2011, p. 23). Isso significa que tanto o objeto de investigação quanto o pesquisador fazem parte de uma mesma sociedade, na qual ele (pesquisador) é ao mesmo tempo produto e produtor.

Entendemos que o plano de trabalho sobre a literatura que elaboramos e desenvolvemos com as professoras da pré-escola possui traços da Investigação Participante e da Investigação Ação na perspectiva abordada por Minayo (2010). A autora, com base em Garjado (1984), afirma que tanto a Investigação Participante quanto a Investigação Ação buscam unir investigação, participação e política. E, ainda com base em Garjado (1984) e Barbier (1985), a autora assevera que estas abordagens investigativas partem de princípios como: “(a) a idéia de um sujeito popular; (b) a idéia de um projeto político encampado por uma frente popular; (c) o privilegiamento do espaço local como *lócus* político e (d) o papel do investigador como ator político transformador” (MINAYO, 2010, p. 162).

Podemos observar que estes princípios não estão presentes em seu conjunto no plano de literatura infantil que elaboramos e desenvolvemos no processo de nossa investigação. Por isso, ressaltamos que contém traços destas abordagens investigativas com destaque para o princípio (*d*) “o papel do investigador como ator político transformador”. Entretanto, não assume integralmente os princípios (*a*) e (*b*). Quanto ao princípio (*c*), embora avaliemos que o espaço local é um espaço político importante e crucial, ainda assim o consideramos insuficiente se se almeja a transformação. Ou seja, a luta no espaço local precisa se engajar na luta mais ampla. Para exemplificar: para transformar uma unidade escolar, são necessárias lutas na unidade como também fora dela.

No que tange ao aos desenhos metodológicos da investigação ação e de investigação participante, Minayo (2010) considera que ambos são semelhantes. Nas palavras da autora, os desenhos metodológicos destas abordagens supõem que:

(a) Grupos com saberes diferenciados se coloquem em inter-relação; *(b)* seja formulado um quadro teórico referente ao problema para o qual se busca solução; *(c)* em todas as fases de desdobramento do projeto as pessoas interessadas participem; *(d)* todas as discussões sobre os dados sejam socializados e *(e)* se construam planos de ação, em conjunto, permitindo enfrentar e resolver, com metas no curto, médio e longo prazo os problemas diagnosticados. (MINAYO, 2010, p. 163).

Assim como nos princípios, nos desenhos metodológicos identificamos traços da investigação ação e investigação participante no plano de literatura infantil já mencionado. No que consta na letra (*a*), consideramos que existe bastante proximidade, pois estiveram em relação pessoas com saberes diferenciados (pesquisadora, professoras, pais e crianças). No que tange ao conteúdo da letra (*b*), embora tenhamos disponibilizado e utilizado fundamentos teóricos sobre literatura infantil, esta utilização não contemplou o contexto do problema da pouca participação dos pais na escola. No que concerne às questões das letras (*c*), o plano contou com a participação da pesquisadora, das professoras e dos pais em todas as etapas; quanto à letra (*d*) pequena parte dos dados foram socializados e na letra (*e*) o plano contemplou atividades no curto prazo.

Avaliamos que esta breve abordagem que acabamos de fazer já permite perceber que o plano de trabalho sobre literatura infantil não se assumiu como investigação ação, assim como

não se assumiu como pesquisa participativa⁴⁶. Porém, reafirmamos nosso entendimento de que este plano possui traços de ambas as abordagens, cuja elaboração e desenvolvimento permitiu levantar e registrar dados no processo, alguns dos quais serão apresentados e analisados mais adiante, na Seção 4.

1.2.2 Pesquisa com crianças

Tínhamos o interesse de incluir em nossa investigação procedimentos metodológicos que nos auxiliassem a observar o processo de formação das crianças da pré-escola, levando em consideração a forma como elas vivenciam esta etapa de suas vidas no espaço escolar e o que elas dizem a respeito da escola. Para tanto, sentimos necessidade de buscar textos que tratavam sobre pesquisas com crianças pequenas na Educação Infantil.

Campos (2008, p. 36) afirma que a presença de crianças na pesquisa científica não é recente. Ideia compartilhada por Souza (2010) que assevera não constituir novidade pesquisas com foco na criança. Isso nos remete ao século passado, época em que pesquisadores como Lev. S. Vigotski e Jean Piaget, por exemplo, sob bases teóricas e metodológicas distintas, já se debruçaram a estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, desde a mais tenra idade.

No Brasil, a literatura registra o estudo realizado no campo da Sociologia, por Florestan Fernandes na década de 1940, publicado pela primeira vez em 1947, com o título: “As trocinhas do Bom Retiro”. Nesse estudo, o autor se debruçou sobre as brincadeiras de rua de crianças residentes em bairros periféricos, na cidade de São Paulo (QUINTEIRO, 2005).

Posteriormente, a literatura destaca a publicação da importante obra também na área da Sociologia organizada por José de Souza Martins (1993), com o título “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”, onde constam textos resultantes de pesquisas realizadas em distintas regiões do Brasil com crianças em diferentes situações de vida. Entre os capítulos que constam nesta obra, está um produzido pelo próprio Martins intitulado “Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida”, fruto de sua investigação realizada na

⁴⁶ É importante ressaltar que a investigação ação e a investigação participativa possuem semelhanças, mas também diferenças, teóricas e práticas. Não vamos aprofundar essas questões neste trabalho, o que poderá ser feito em trabalhos posteriores, estabelecendo relações com o processo de investigação que realizamos em nossa pesquisa de campo. Para maiores informações, indicamos: Minayo (2010); Thiollent (1987); Demo (1981); Garjado (1986); Barbier (1985).

convivência e entrevista com as crianças que trabalhavam em frentes de ocupação da Amazônia. Com relação a este capítulo Martins (2009, p. 106) comenta que nele trata “da fala das crianças que por meio dela me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto) nas remotas regiões das frentes de ocupação do território, em distantes pontos da Amazônia.”

Assim, é possível perceber que pesquisas sobre e com crianças já vêm sendo realizadas há algum tempo. Todavia, pesquisas com crianças ainda são mais escassas, o que demanda maiores estudos. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Campos (2008, p. 35-6), que afirma que “o que talvez possa ser considerado recente seja sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica”, o que entendemos como desafiador e inovador. Nessa linha de raciocínio Cruz (2010, p. 11) ressalta: “o que é inovador é o aumento na produção científica que toma crianças como sujeitos, não para avaliá-las ou definir alguma de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito”.

As assertivas das autoras nos remetem a atentar principalmente sobre os procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa adotada nas investigações envolvendo crianças. Em sua ampla maioria, as pesquisas eram realizadas “*sobre* crianças e não *com* crianças” (CRUZ, 2008, p. 12, grifo da autora).

Salientamos que nosso interesse foi o de realizar a investigação com crianças na escola por considerá-la crucial para promover suas capacidades humanas. Isso não significa dizer que as capacidades das crianças são potencializadas somente na escola, todavia insistimos que em nossa sociedade essa atribuição cabe especialmente à escola, o que justifica a sua existência.

Sabemos que pesquisas na Educação Infantil são algo ainda recente no Brasil. Isso se deve, em parte, pelo fato de a Educação Infantil ter sido transformada em direito somente na CF/1988. A partir desse período a quantidade de creches e pré-escolas foi ampliada em nosso país e, com isso, aumentou também o número de pesquisas nesta etapa da Educação Básica.

Conforme Quinteiro (2002), muitas pesquisas que vêm sendo realizadas no Brasil, sobretudo a partir de 2000, têm sido influenciadas pela Sociologia da Infância europeia que recebeu maior visibilidade após a realização, no ano de 1990, do Congresso Mundial de Sociologia. O objetivo deste congresso era debater os aspectos que envolvessem o processo de socialização da criança e as influências exercidas sobre ela pelas instituições e agentes sociais

para integrá-la na sociedade, propondo uma releitura crítica do conceito de socialização que tem Emile Durkheim como principal expoente (QUINTEIRO, 2002).

O Congresso Mundial de Sociologia alavancou os estudos e produção estrangeira relacionados à criança e infância, principalmente em países da Europa (QUINTEIRO, 2002), o que contribuiu para o reconhecimento da Sociologia da Infância no Comitê de Pesquisa da Associação Internacional da Sociologia (SARMENTO, 2005).

A Sociologia da Infância tece críticas à visão de criança como “tábula rasa”, alguém que recebe passivamente a cultura dos adultos. Defende que as crianças são interlocutores culturais: não apenas assimilam as culturas dos adultos, mas também produzem culturas e, nesse processo, são produtos e produtores do/no mundo. Assim, essa abordagem postula que é pertinente a realização da pesquisa com as crianças ao invés de ser feita sobre elas, por entendê-las como capazes de manifestar o que pensam, sentem e como vivem.

Spinelli (2012) realizou uma investigação com o objetivo de identificar e caracterizar as tendências teórico-metodológicas de pesquisas realizadas com crianças em instituições escolares no Brasil, no período de 1987-2010. Os resultados da pesquisa da autora evidenciam: a) predominância do referencial teórico da Sociologia da Infância europeia, representados pelos autores: William Corsaro⁴⁷, Cléopâtre Montandon, Régine Sirota e Natália Fernandes Soares, e os portugueses Manuel Pinto, Manuel Sarmento e Pinto e Sarmento; b) ênfase na utilização de conceitos específicos da chamada Sociologia da Infância, quais sejam: “culturas da infância”, “ator social”, “reflexões nas falas” e “interação entre pares”; c) opção metodológica mais utilizada: etnografia de tipo/caráter/cunho etnográfico; d) procedimentos: observação participante; diário de campo; entrevistas; gravações de áudio e imagem; pesquisa-ação; estudo do cotidiano.

Na exposição de sua investigação, Spinelli (2012) classificou as pesquisas em dois blocos, a saber: a) pesquisas que buscaram exercitar o rigor mediante a construção das condições objetivas e materiais para ouvir a criança, indagando sobre as dimensões histórica, filosófica e ideológica da condição de silenciada; b) pesquisas que anunciaram terem ouvido a criança sem problematizar os motivos do sujeito silenciado. Nestas, segundo a autora, a criança passa de sujeito silenciado para testemunha da história de modo imediato. Assim, o pesquisador parece

⁴⁷ Autor norte-americano, mas, realizou uma parte de suas pesquisas na Europa. Maiores informações poderão ser obtidas em: MÜLLER, F.; A. M. A. CARVALHO (orgs.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

estar mais interessado em oportunizar espaços de expressão das crianças do que em investigar e analisar a complexidade da realidade em que estão inseridas (MARTINS, 2004).

Spinelli (2012) ressalta que Prout⁴⁸ tece críticas acerca de estudos realizados pelo viés da Sociologia da Infância na Europa, em virtude da tendência de sobrevalorizar os aspectos sociais em detrimento dos outros que influenciam o desenvolvimento das crianças como os econômicos, psicológicos, políticos e históricos. Para superar a visão reducionista nos estudos da infância, Spinelli (2012) e Delgado e Müller (2005) afirmam que Prout aponta a necessidade da interdisciplinaridade.

Isso evidencia a necessidade de buscar mediação em fundamentos teórico-metodológicos que têm como perspectiva a investigação e análise das múltiplas relações e determinações que envolvem a realidade das escolas frequentadas por crianças pequenas. Esse propósito, a nosso ver, a Sociologia da Infância não atende. Entretanto, reconhecemos a contribuição desta abordagem principalmente no que tange ao aprimoramento dos instrumentos e técnicas das pesquisas com crianças.

Cientes da importância de realizar a investigação com crianças pequenas por meio de “[...] um trabalho metodológico árduo de aproximação com o seu universo, seus interesses, sua forma de pensar e viver uma situação muito peculiar do desenvolvimento e aprendizagem humanos” (SOUZA, 2010, p. 9), iniciamos nossa pesquisa em uma turma da pré-escola. Para tanto, optamos por procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa que tenderiam a nos auxiliar na aproximação com as crianças no espaço escolar e igualmente capazes de propiciar a elas vivências com elementos culturais como forma de ajudá-las a pensar e se manifestar sobre questões da escola (SILVEIRA, 2005). O registro dessas manifestações faria parte do processo de levantamento de dados para nossa pesquisa. Entendemos que se o *locus* da investigação fosse

⁴⁸ Trata-se de Alan Prout, “diretor do Instituto de Educação da Universidade de Warwick, onde ingressou como professor de Sociologia e Estudos da Infância em 2005. Ele pesquisou e lecionou em várias universidades do Reino Unido, incluindo Cambridge, Keele e Stirling. Ele também foi professor visitante na Dinamarca, atuando na Roskilde University. Como Diretor de Pesquisa Econômica e Social do Programa do Conselho de Pesquisa “Crianças de 5 a 16 anos”, ele liderou a iniciativa de uma pesquisa de largas proporções, voltada para a infância contemporânea na Grã-Bretanha. Foi editor da série de livros intitulada “O Futuro da Infância”, publicada pela editora Falmer/Routledge, bem como foi autor de um livro (2005) com o mesmo título da coleção. Outras publicações do autor incluem “Construindo e Reconstruindo a Infância” (1990), “Teorização da Infância” (1998) e “Ouvindo as vozes das crianças” (2003).” Para maiores informações, vide: PAULA, E. de; NAZÁRIO, R. Entrevistando o prof. Alan Prout através do texto: “Reconsiderando a Sociologia da Infância”. *Revista Zero-a-seis* v. 13, n. 24. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p85>. Acesso em: 27 set. 2015.

outro distinto da escola, certamente os procedimentos e técnicas não seriam os mesmos, pois cada espaço social possui especificidades (de organização do tempo e do espaço, de relações sociais, por exemplo) que necessitam ser consideradas ao planejar e desenvolver uma pesquisa de campo.

Ressaltamos que nosso intuito inicial da pesquisa com crianças da pré-escola era o de investigar como elas lidam com o tempo na escola. Para tanto, decidimos pela utilização da observação participativa e de entrevista, levando em consideração as peculiaridades das crianças dessa faixa etária quanto aos seus modos de ser, de se relacionar, de criar, de se expressar, que podem ser manifestados pela oralidade, gestos, faz de conta, desenhos, modelagem, construções, choro, silêncio, transgressões, entre outros.

Concordamos com Dermartini (2011) e Silveira (2005) ao refletirem sobre as manifestações das crianças. Para Dermartini (ibidem), todas as crianças falam de alguma maneira, mesmo quando estão em silêncio. A concepção de Silveira (ibidem) segue a mesma linha de raciocínio ao afirmar que a criança fala através do silêncio, do gesto, do olhar, da transgressão, na utilização do corpo, e não apenas pela linguagem oral.

Na observação participativa (GANDINI, L.; GOLDHABER, 2002; BARROS, 2014) ou observação com participação (MARTINS FILHO, 2011), o pesquisador não se coloca como alguém à parte do grupo, mas participa das atividades que as crianças realizam no contexto escolar. Isso permite uma maior aproximação entre pesquisador e crianças, possibilitando observá-las e escutá-las com mais detalhes, bem como fazer alguma pergunta, propor algo durante as atividades que estão realizando ou propor outras atividades. Logo, o acesso ao que e como pensam, fazem, sabem, falam e como vivem a infância na escola, tende a ter maior profundidade.

É pertinente considerar, entretanto, que a observação de longe não está descartada na observação participativa. Com o auxílio de Silveira (2005), entendemos que a alternância entre perto e longe pode oferecer detalhes sobre movimentos ou gestos das crianças vistos por diferentes ângulos, enriquecendo as informações.

Para utilizar a entrevista com crianças pequenas, buscamos auxílio em autores que se debruçam sobre esta técnica de pesquisa com crianças (KRAMER, 2002; SPINELLI, 2012; SILVEIRA, 2005; CAMPOS; CRUZ, 2006).

Kramer (2002), ao refletir sobre questões éticas da pesquisa com crianças, postula que se o pesquisador pretende que a criança seja sujeito da pesquisa, é fundamental proporcionar

condições para que ela assuma tal posição. Outro apontamento da autora refere-se ao consentimento dos pais para participação de seus filhos na pesquisa, algo necessário conforme determinações legais. Mas, prossegue a autora, antes de iniciar a pesquisa é importante consultar também as crianças (maiores, não os bebês) se elas desejam ou não participar. Adotamos esse procedimento tanto na observação participativa quanto na entrevista.

Spinelli (2012), por seu turno, argumenta que, para realizar entrevista com crianças pequenas, é necessário antes criar um vínculo com elas. A ideia de Silveira (2005) é semelhante ao sugerir utilizar a entrevista após dois meses de observação participativa. Isso pode ser justificado, segundo as autoras, em virtude das peculiaridades de relacionamento e expressão das crianças pequenas.

Silveira (2005) ainda destaca a importância de conviver um pouco com as crianças antes da entrevista para levantar informações sobre suas vidas manifestadas por elas, pois podem manifestar coisas que para um adulto que não conviveu com elas, seriam informações segmentadas ou desconexas. Às vezes, prossegue a autora, as crianças falam de suas preocupações e de situações alegres ou frustrantes que, conhecidas, tornam mais fácil entender porque em várias ocasiões não respondem àquilo que foi questionado ou respondem outras coisas, pois respondem de acordo com suas atuais vivências ou preocupações.

Silveira (2005) afirma que, ao utilizar a entrevista com crianças em sua pesquisa de doutorado, percebeu que é melhor realizar a entrevista individualmente ou no máximo em duplas por fornecerem um número maior de informações. Igualmente, segundo a autora, quando estão em um grupo maior precisam aguardar sua vez de falar e, com isso, podem perder o entusiasmo para dizer o que pensam ou desejam expressar.

Campos e Cruz (2006), por seu turno, ao utilizarem a técnica da entrevista com crianças em seus estudos, constataram que em um grupo maior elas se mostraram mais à vontade para falar e puderam participar mais livremente, complementando, concordando ou discordando da fala dos colegas. Diante das sugestões distintas das autoras acima mencionadas com relação ao número de participantes em cada sessão de entrevistas, formamos grupos menores (duas crianças) e maiores (três crianças), e fizemos também entrevista individual, para tirarmos nossas próprias conclusões.

No que tange ao registro dos dados, além do caderno de campo, optamos por utilizar a gravação em áudio e filmagem em vídeo, além de imagem fotográfica. Consideramos que diante

das peculiaridades das crianças se expressarem, convém diversificar os instrumentos para o registro.

A gravação em áudio e vídeo capta o movimento, aquilo que não é perceptível à primeira vista. As fotografias podem auxiliar para atentar para aquilo que não é nítido em um primeiro olhar, para o inusitado e não aparente. Ambas permitem, ao pesquisador, retornar várias vezes ao mesmo episódio ou imagem, possibilitando o aperfeiçoamento da observação (GOBBI, 2011).

Para a pesquisa com crianças, optamos pela turma pré-escolar do primeiro período. Na escolha, levamos em consideração o fato de ser a única com crianças de quatro anos de idade e, pelas características da observação participativa, não seria recomendável para nossa investigação querer realizá-la em duas ou nas três turmas. Não tínhamos critérios previamente definidos para a escolha de uma entre as duas turmas formadas por crianças de cinco anos de idade.

Buscamos identificar a professora da turma do primeiro período. Ao identificá-la, soubemos que se tratava de uma professora que já conhecíamos e que nos conhecia em virtude das atividades do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e de atividades de extensão que havíamos desenvolvido como professora da UFAM, na escola onde ela trabalhava anteriormente.

Procuramos a professora para expor os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação com as crianças. Após os esclarecimentos solicitamos seu consentimento, o qual foi manifestado pela professora.

Posteriormente, consultamos a ficha de matrícula das crianças do primeiro período a fim de obter algumas informações sobre elas e suas famílias. Concordamos com Demartini (2011, p. 16) quando afirma que “é preciso desvendar a história de cada criança, do grupo ao qual pertence e dos grupos aos quais está ligada no momento da pesquisa para explorar a complexidade de suas vivências.”

As recomendações de Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 93) seguem na mesma direção quando ressaltam que “a classe social, os indicadores sócioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados.”

Assim sendo, levantamos informações sobre as crianças da turma em que iríamos realizar a pesquisa participativa e as entrevistas com base em suas fichas de matrícula, que nos foram disponibilizados pela gestora da escola. Trata-se de uma turma formada por vinte crianças,

sendo doze meninas e oito meninos. São, em sua maioria, naturais de Manaus. Somente algumas provêm de outros municípios amazonenses e de outros Estados da região norte do Brasil.

Quase todas moram longe da escola. Deslocam-se da residência para a escola e vice-versa pelo transporte escolar da prefeitura de Manaus, junto com os colegas das outras turmas da pré-escola e do Ensino Fundamental.

Algumas moram com seus pais (pai e mãe), outras somente com a mãe. Não foi possível identificar se alguma mora sob responsabilidade de outro adulto.

A atividade profissional dos pais é diversificada. Alguns trabalham como empilhador, ajudante de pedreiro, técnico em manutenção, motorista, metalúrgico e mecânico. Outros declararam ser autônomos. As mães, em sua maioria, aparecem nas fichas de matrícula como sendo “Do lar”. A quase totalidade faz parte do Programa Bolsa Família.

Tivemos o primeiro contato com as crianças no início do mês de julho de 2014, quando reiniciaram as atividades com as turmas da pré-escola, após dois meses de interrupção por conta da interdição das salas.

No primeiro dia vieram apenas cinco crianças das três turmas da pré-escola; duas crianças da turma do primeiro período. Apresentamo-nos para as crianças e falamos sobre a pesquisa que estávamos fazendo na escola. Algumas fizeram perguntas: por que você fala engraçado (referindo-se ao sotaque sulista)? Onde você mora? Quem mora com você? Você tem filho? Você vai vir sempre aqui (na escola)? Você vai passar tarefa?⁴⁹

Nesse dia, vieram duas professoras da pré-escola para a escola, as quais juntaram as cinco crianças em uma sala. Foi possível perceber a ausência de planejamento por parte das professoras. Entregaram um desenho xerocopiado para as crianças pintarem, em seguida distribuíram livros de histórias para as crianças e jogo da memória.

Para o dia seguinte, nos oferecemos para produzir massa de modelar com a participação das crianças, após constatarmos poucos materiais na sala. Combinamos (pesquisadora) de levar os ingredientes para a escola. Neste dia vieram dez crianças das três turmas da pré-escola. Novamente as professoras juntaram as crianças em uma sala. Não constatamos, outra vez, o planejamento das atividades do dia pelas professoras.

⁴⁹ Registro caderno de campo em: 09 set. 2014.

Conforme combinado no dia anterior, produzimos a massa de modelar⁵⁰ com a participação das crianças. Inicialmente providenciamos os recipientes (panela, colher, copo e colher para medida). Depois formamos uma roda na sala e no meio dela colocamos os ingredientes e identificamos com elas as características de cada um (textura, peso, odor, tamanho, formato, consistência, cor, escrita do nome do objeto etc.). Em seguida passamos a misturar os ingredientes, e levamos (pesquisadora) a panela ao fogo, mexendo até a massa ficar consistente. Após a massa ficar pronta, repartimos e entregamos para as crianças manusearem.

O processo da produção da massa de modelar foi acompanhado pelas crianças, as quais observaram, fizeram perguntas e comentários, deram sugestões. Depois, fizeram o registro individualmente por meio de desenho. Uma das professoras da pré-escola fez o registro escrito da receita da massa de modelar em cartolina e expôs na sala, acatando nossa sugestão.

Na semana seguinte, aumentou a quantidade de crianças que retornaram para a escola. A turma do primeiro período registrou a maior quantidade de crianças, pois a professora dessa turma entrou em contato com os pais para comunicar o retorno das atividades. Assim, a turma do primeiro período passou a ocupar uma das salas. Por conseguinte, foi possível iniciar o processo de observação participativa com essa turma que se estendeu até o mês de dezembro de 2014, isto é, cinco meses, duas a três vezes por semana, durante a duração do expediente.

À medida que mais crianças do primeiro período iam retornando para a escola, fomos nos apresentando e falando sobre nosso objetivo de estar com elas. Não percebemos nenhum incômodo por parte delas com a nossa presença.

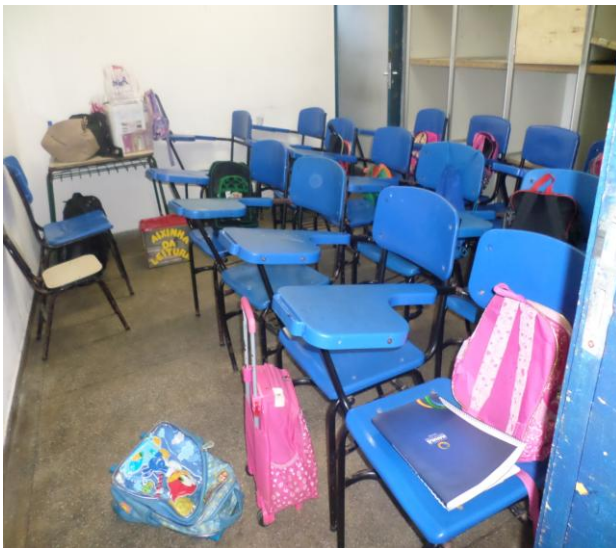
Registramos dados de dezoito crianças de que tínhamos autorização dos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais–TCLEP (APÊNDICE D). Antes da assinatura, havíamos exposto, em reunião com os pais, os objetivos e a metodologia da pesquisa prevista para ser utilizada com as crianças, além de outras informações pertinentes. Não tínhamos a autorização de duas crianças: uma família não devolveu o TCLEP e para outra não enviamos o documento para assinatura, porque a criança veio transferida de outra escola nas últimas semanas da investigação.

⁵⁰Trata-se da seguinte receita da massa de modelar: 3 copos de água fria; 2 copos de sal; 4 colheres de azeite; 4 colheres de vinagre; 4 copos de farinha de trigo; 2 unidades de k-suco de morango ou uva. Modo de fazer: misturar bem todos os ingredientes em uma panela grande. Levar ao fogo e mexer até a massa ficar bem consistente. Tirar a massa da panela e deixar esfriar em uma mesa e amassar algumas vezes. Depois de frio, colocar em recipiente seco fechado.

Nos dias de observação participativa com a turma do primeiro período, chegávamos à escola por volta de 7h20, horário em que a maioria das crianças também chegava de ônibus. Após 5 minutos aproximadamente nos dirigíamos à sala onde já se encontravam algumas crianças. Elas conversavam sobre diversos assuntos conosco e com colegas, contavam novidades, mostravam algum objeto que traziam de suas casas. Isso geralmente durava cerca de quinze minutos até a chegada da professora⁵¹ à sala.

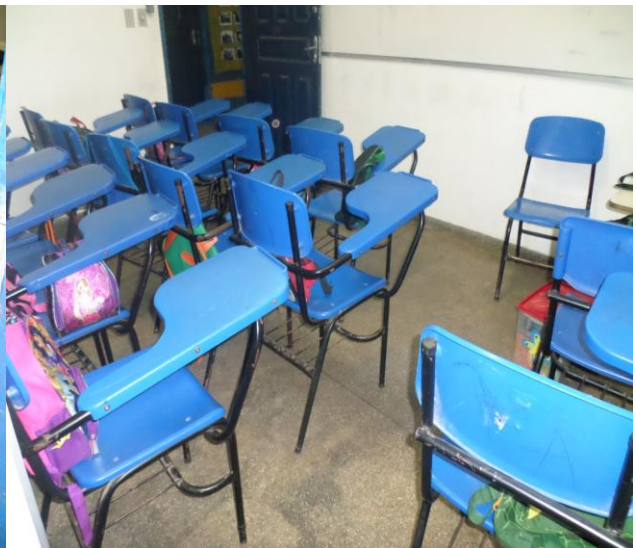
Convém ressaltar que o espaço físico da sala tinha 3,21m de comprimento por 3,60m de largura, quase totalmente ocupado por cadeiras universitárias, conforme mostram as imagens na sequência. Essas eram as cadeiras que as crianças da pré-escola utilizavam. Isso nos incomodava por saber que esse tipo de mobiliário é inadequado na Educação Infantil. Algumas crianças reclamavam de dor nas costas ao longo da manhã⁵².

Fotografia 1 – Cadeiras utilizadas pelas crianças



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Fotografia 2 – Cadeiras utilizadas pelas crianças (b)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Conversamos algumas vezes com a gestora da escola e com a auxiliar pedagógica sobre a inadequação das cadeiras universitárias para as crianças. Ambas comentaram que haviam feito

⁵¹ A professora geralmente se denominava de tia. As crianças também se dirigiam a ela quase sempre com esse termo. Com relação a nós, expusemos às crianças que gostaríamos de ser chamadas de professora. Foi assim que, geralmente, nos chamavam. Não concordamos com a denominação “tia” por descaracterizar a identificação dos professores enquanto categoria profissional. Para maiores informações, consultar: FREIRE, P. *Professora sim, tia não* – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Cortez, 1995.

⁵² Registro caderno de campo em: 14 jul. 2014.

a solicitação junto à SEMED para a troca, mas que até o momento a solicitação não tinha sido atendida. Essa situação durou ainda cerca de duas semanas, até chegarem cadeiras e mesas de tamanho adequado para as crianças. Vejamos as imagens:

Fotografia 3 – Mesas utilizadas pelas crianças



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Fotografia 4 – Cadeiras utilizadas pelas crianças



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Ficamos animadas com a troca (pesquisadora e crianças). Não percebemos o mesmo entusiasmo com relação às professoras da pré-escola, mas certa indiferença. Estranhamos a atitude das professoras⁵³.

Continuamos chegando antes do início da aula para geralmente arrumar a sala com as crianças que voluntariamente se colocavam à disposição para ajudar. Na maioria das vezes, as mesas estavam empilhadas no canto da sala e as cadeiras colocadas nos compartimentos do armário conforme podemos observar nas imagens seguintes, porque, no turno vespertino, a sala era ocupada por uma turma do Ensino Fundamental que utilizava cadeiras universitárias.

⁵³ Registro caderno de campo em: 24 jul. 2014.

Fotografia 5 – Cadeiras postas em compartimentos Fotografia 6 – Cadeiras postas em compartimentos (b)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

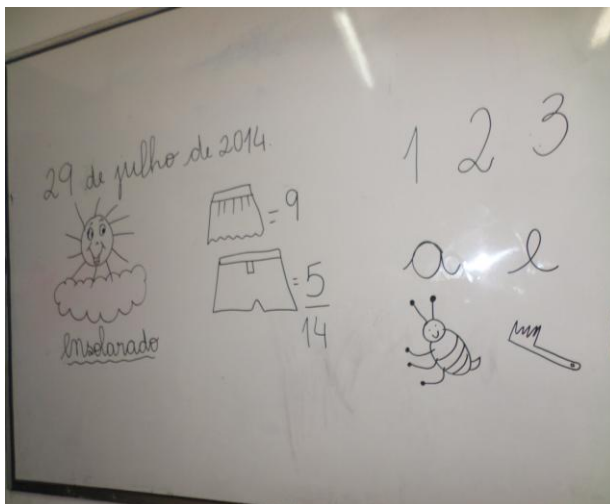
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Depois de arrumar a sala, sentávamos para conversar, escutar e falar novidades, olhar os materiais e objetos que as crianças traziam de casa, até a chegada da professora. Nesse primeiro momento, sentávamos em uma cadeira pequena no canto da sala para observação e registro. Ao chegar, a professora solicitava que as crianças guardassem os objetos. Em geral, demonstrava desânimo e insatisfação para/no trabalho, fato que pode ser confirmado quando disse que “esse ano foi um ano que você acaba ficando desmotivada para trabalhar, pelas condições, por tudo que está assim acontecendo”⁵⁴.

A professora costumava iniciar seu trabalho com as crianças por meio da identificação do dia da semana, do mês, do ano, nome do município, condições do tempo (sol, chuva, nublado), quantidade de crianças (meninos e meninas) e nome das crianças presentes. Enquanto tratava sobre isso com as crianças, fazia o registro na lousa – que pode ser observado nas imagens seguintes –, com duração aproximada de vinte minutos.

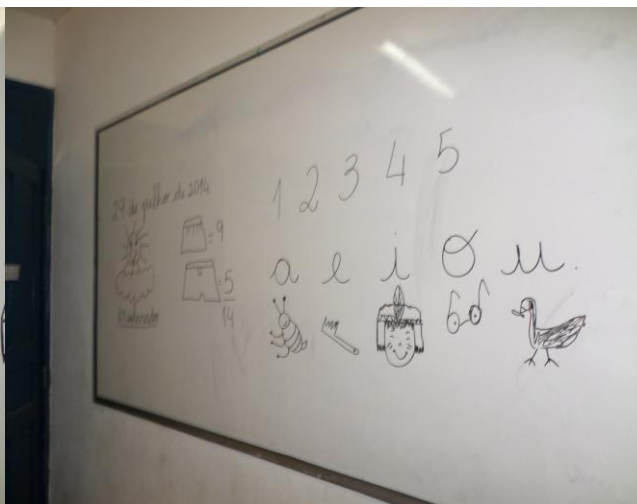
⁵⁴ Encontro de planejamento do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”, em 25 out. 2014. Registro em áudio.

Fotografia 7 – Registros da professora na lousa



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Fotografia 8 – Registros da professora na lousa (b)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Em seguida, a professora solicitava que as crianças fizessem fila a fim de irem ao banheiro e beber água. Ao retornar à sala, frequentemente, distribuía uma folha xerocopiada com letras e números e um pote com lápis preto e giz de cera, e orientava as crianças para: cobrir, repetir a letra ou número em linhas, pintar ou colar com bolinhas de papel crepom ou outro papel. Outras vezes essa tarefa era realizada no caderno de desenho ou no caderno com linhas que as crianças traziam diariamente em suas mochilas.

A tarefa com letras ou números geralmente ocupava o maior tempo das crianças, em torno de 1h30. Na primeira hora as crianças, em geral, faziam a tarefa. Depois, muitas demonstravam inquietação e aborrecimento. Em alguns momentos a professora demonstrava insatisfação e cansaço.

Nas primeiras semanas de observação a ênfase maior, portanto, estava relacionada a tarefas perceptivo-motoras, sobretudo no treino de letras e números que depois de alguns dias foram acrescidas com a cópia do nome completo pela criança, o qual tinha sido escrito pela professoras em pedaços de papel duplex. À medida que a criança terminava a tarefa, recebia, por vezes, uma pequena porção de massa de modelar.

Outras atividades eram realizadas com menos frequência, como: leitura de histórias e brincadeiras. Raramente a professora realizava alguma atividade com as crianças na área externa da sala e da escola.

As observações realizadas no primeiro mês causaram-nos intensa inquietude por constatar que o trabalho educativo da professora pouco contribuía para apropriação de conhecimentos presentes nos bens culturais da humanidade, indispensáveis na formação humanizadora das crianças. Em geral caracterizado pelo imprevisto e pragmatismo, o trabalho educativo girava predominantemente em torno da cotidianidade, do senso comum.

A escola apresentava poucas possibilidades de realizar um trabalho pedagógico diferente, no sentido de alavancar as capacidades humanas das crianças, devido à precariedade das condições físicas e pobreza de recursos materiais, porém, mesmo as poucas possibilidades raramente eram aproveitadas pela professora da turma do primeiro período. Observamos que o trabalho realizado pelas outras professoras da pré-escola apresentava semelhanças, o qual era acompanhado de constantes manifestações de insatisfação e reclamação, sobretudo, diante das desfavoráveis instalações físicas e dos poucos materiais pedagógicos da escola. Essas manifestações, porém, permaneciam no nível da constatação sem refletir sobre possíveis causas, muito menos fazer algo individual e coletivamente com o intuito de buscar transformar essa situação.

Esses fenômenos emergiram intensamente em nossas observações. Em encontro com nossa orientadora socializamos essas observações, a qual lançou o seguinte questionamento: Que lugar a organização do tempo está ocupando na pesquisa?

Esse questionamento nos impulsionou a procurar textos que tratassem sobre o trabalho humano e, particularmente, sobre o trabalho educativo no intuito de encontrar explicações sobre os fenômenos supracitados. Como resultado da busca, encontramos alguns textos, entre os quais: Os sentidos do trabalho (ANTUNES, 2009); Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana (FACCI, 2004); Capitalismo, trabalho e educação (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002); O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimento pelo aluno (ARAÚJO, 2000).

As leituras desses textos nos deram pistas para pressupor que as observações constatadas na investigação integravam o contexto do fenômeno do esvaziamento do trabalho educativo. Por conseguinte, a organização do tempo escolar deixou de ser nosso foco principal e o contexto do trabalho educativo passou a ser o centro de nossas atenções. A partir de então, passamos a

intensificar a investigação na perspectiva de aprimorar nossa compreensão sobre as múltiplas relações e determinações do trabalho educativo.

Com esta perspectiva demos continuidade à investigação. Na observação participativa, passamos a atuar mais intensamente com as professoras da pré-escola, fomentando a possibilidade de realizar mudanças no trabalho pedagógico. Para isso disponibilizamos textos⁵⁵ para leitura e debate nos encontros para elaboração e desenvolvimento do plano de trabalho sobre a literatura infantil, e realizamos algumas atividades com as crianças, quais sejam: leituras de histórias; desenho; socialização de conhecimentos científicos sobre sapos, aranhas, boto e pássaro (temas que emergiram durante a observação participativa); músicas; participação nas brincadeiras com massa de modelar, tangram, brinquedos e material de sucata; cantigas de roda; passar anel, morto vivo, estátua etc. Algumas dessas atividades passaram a ser um pouco mais frequentes na prática educativa na turma investigada a partir de nossa intervenção, da solicitação das crianças e, em certa medida, em nosso ver, por efeito dos textos disponibilizados às professoras.

Após quatro meses de observação participativa realizamos entrevistas com crianças a fim de potencializar a sua verbalização sobre questões relacionadas ao contexto da escola Esperança. Organizamos um lugar em uma sala inutilizada da escola, formando um semicírculo com cadeiras iguais àsquelas das salas da pré-escola. Em uma das cadeiras colocamos um boneco de pano de cerca de 10 cm de altura; na frente do boneco havia uma escrita que fazia referência a um “Príncipe”⁵⁶, conforme podemos conferir na imagem a seguir.

⁵⁵ Referimo-nos aos seguintes textos: O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual (MELLO; MILLER, 2008); O dia a dia das creches e pré-escola: crônicas brasileiras (MELLO, et al., 2010); Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança (VALDEZ; COSTA, 2007); Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil no norte da Itália (RIZZOLI, 2005); Contar histórias: uma arte sem idade (COELHO, 1999).

⁵⁶ Compramos este boneco em uma das feiras de artesanato de Fortaleza (Ceará), quando estivemos nesta cidade para participar no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Na feira de artesanato fomos à busca de um boneco que fizesse referência a um príncipe que pudesse ser utilizado como objeto auxiliar em nossas entrevistas com as crianças. Nosso intuito era adquirir um boneco que tivesse a cor de pele parda, mais próxima ao das crianças que seriam entrevistadas, mas só foi possível encontrar bonecos semelhantes ao que adquirimos. Se tivéssemos tido a ideia de utilizar um boneco “Príncipe” nas entrevistas com mais antecedência, poderíamos ter encomendado com artesãos de Manaus.

Fotografia 9 – Boneco “Príncipe”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Providenciamos esse boneco por ter relação com a história do sapo que vira príncipe. Lemos essa história durante a observação participativa. A utilização do boneco nas entrevistas com as crianças foi sugerida por nossa orientadora com o intuito de proporcionar meios para que a criança pequena estivesse em um lugar mais compatível com sua faixa etária. Entendemos que esse objeto estimularia a criança a pensar e se expressar sobre questões relacionadas à escola que frequenta.

A primeira entrevista foi realizada com três crianças (duas meninas e um menino). Antes da entrevista perguntamos às crianças se aceitavam participar. Adotamos esse procedimento com as quatorze crianças entrevistadas e todas nos deram seu aceite. Conforme anunciado anteriormente, tínhamos a autorização para fazer a investigação com dezoito crianças, mas quatro faltaram durante os dias da entrevista por motivo de doença ou de viagem.

Para introduzir a entrevista, contamos a história do Tônio, o príncipe. Tônio é um personagem sugerido pelas crianças na história criada por elas com a participação da professora da turma, após a realização de atividades (leitura de histórias e música, cantos, dobradura, apresentação em slides sobre características físicas e alimentares, reprodução, habitat etc) sobre sapos, em dias alternados. Participamos na formulação e realização de algumas dessas atividades. Assim, criamos (pesquisadora) outra história com um personagem já conhecido pelas crianças para introduzir as entrevistas (APÊNDICE E).

Após ler a história para as crianças nas sessões de entrevistas, apresentamos o boneco à elas (havíamos escondido o boneco na sala com um lençol), deixamos que o manipulassem e fizessem perguntas sobre ele, que foram por nós respondidas, depois sugerimos para que o sentassem em uma das cadeiras. Algumas aceitaram nossa sugestão e outras preferiram segurá-lo no colo, com o que concordamos. Foi possível constatar que o boneco deixou o lugar da entrevista mais acolhedor e interessante para as crianças.

Neste contexto fizemos as entrevistas guiadas por um roteiro de perguntas que elaboramos com base na observação participativa realizada durante quatro meses (julho a outubro). No roteiro elaboramos perguntas relacionadas à escola Esperança, as quais estavam na sequência da história “Tônio, o príncipe”.

Realizamos a primeira entrevista com um grupo composto por três crianças. Percebemos que, por vezes, uma criança queria falar o tempo todo, deixando pouco espaço para as outras. Sabemos que isso acontece nos grupos de crianças, necessitando da intervenção da professora para dar a oportunidade para todos. No entanto, na entrevista essa situação requeria repetir a mesma pergunta algumas vezes, interferindo no encadeamento das respostas entre as crianças.

Por isso, realizamos as entrevistas seguintes com uma ou duas crianças em cada sessão. Consideramos que com essa alteração a entrevista fluiu melhor. Assim, avaliamos que no caso da nossa entrevista, a melhor opção foi a de realizá-la individualmente ou com no máximo duas crianças, o que nos permitiu inquiri-las melhor sobre as questões constantes no roteiro.

Outra mudança foi com relação ao procedimento sobre o lugar da entrevista. O lugar que organizamos para fazer a entrevista ficava em uma sala que não era frequentada pelas crianças. Na sala havia alguns mobiliários e materiais: armários, caixas com livros didáticos, cadeiras e mesas, entre outros. Percebemos que isso chamou a atenção do primeiro grupo de crianças. Por conseguinte, durante a entrevista, faziam perguntas para saber o que havia nos armários e nas caixas, o motivo de muitas cadeiras e mesas estarem na sala etc. Procuramos responder as perguntas que faziam e depois retomar as perguntas da entrevista. Com isso, surgiram momentos de dispersão. Assim, antes de iniciar as próximas entrevistas, fazíamos primeiro a apresentação da sala.

Nas entrevistas seguintes, as perguntas foram mais bem exploradas em virtude da redução do número de crianças em cada sessão e da apresentação do espaço da sala antes de iniciar a entrevista propriamente dita. Cada sessão durou em torno de trinta minutos, com cerca

de dez minutos para apresentação do espaço físico, cinco minutos para a leitura da história e quinze minutos para a apresentação e manuseio do boneco, seguido das perguntas e respostas do roteiro de entrevistas.

Das quatorze crianças entrevistadas, quatro manifestaram o desejo de serem entrevistadas em dias posteriores, possivelmente motivadas pela história e/ou manuseio do boneco. Explicamos a elas da nossa pretensão de dar oportunidade para outros colegas. Por conseguinte, uma menina que tinha sido entrevistada no dia anterior, se ofereceu para ajudar arrumar a sala da entrevista. Aceitamos sua ajuda. Sua atenção voltou-se principalmente para arrumar o lugar do boneco. Quando acabamos de arrumar, ela tomou a iniciativa e disse: “Agora vou chamar os colegas”. Voltou para a sala e pediu para a professora encaminhar colegas para a entrevista.

As entrevistas foram gravadas em vídeo por dois alunos adolescentes (somente um em cada sessão) que participavam do programa Mais Educação, no turno matutino. Optamos por solicitar ajuda desses alunos por serem conhecidos pelas crianças, o que evitaria possíveis reações de estranheza. Ao entrarem na sala da entrevista, explicávamos a razão da presença do aluno adolescente neste local. Não percebemos nenhuma reação de resistência por parte das crianças com a presença dos referidos adolescentes.

Ao todo realizamos seis sessões de entrevistas em três dias alternados: 17, 18 e 19 de novembro de 2014. Em nenhuma destas sessões percebemos algum constrangimento ou insegurança por parte das crianças por ficarem a sós conosco. Isso se deve em grande medida, a nosso ver, à relação de proximidade criada no processo da observação participativa e pela preparação do lugar da entrevista.

Após concluir a etapa das entrevistas, continuamos com mais duas semanas de observação participativa. Disponibilizamos o boneco para ser utilizado pelas crianças em suas brincadeiras na escola, o que gerou disputa entre elas. Tivemos que intervir e estabelecemos (pesquisadora e crianças) combinados para socializar a utilização do boneco. Percebemos que algumas crianças o tratavam como um membro a mais na turma, se dirigindo a ele em suas conversas.

No que tange às sessões das entrevistas, fizemos a transcrição das falas das crianças. Selecionamos algumas das falas que possuem, em nosso entender, maior relação com o trabalho

educativo. As falas que selecionamos serão apresentadas e analisadas mais adiante, especialmente na Seção 4.

1.2.3 Pesquisa com professores

No primeiro contato com as professoras fomos apresentadas pela gestora. Falamos sobre o tema da nossa pesquisa do doutorado e explanamos os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. Após os esclarecimentos perguntamos às professoras se aceitavam participar. Todas concordaram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE F). Igualmente responderam um questionário relacionado ao diagnóstico do perfil profissional.

Foi possível perceber boa receptividade das professoras. Talvez tenha contribuído para isso o fato de uma das professoras nos conhecer e vice-versa, por conta de atividades de extensão e do Estágio Supervisionado em Educação Infantil que desenvolvemos com nossos alunos do Curso de Pedagogia da UFAM na escola onde ela trabalhava anteriormente, conforme já mencionamos nesta Seção. A referida professora ao nos ver pela primeira vez na escola Esperança, perguntou se desenvolveríamos atividades com alunos da UFAM também nesta escola. Respondemos que durante nosso doutoramento não seria possível, mas que após retomarmos nosso trabalho profissional na UFAM, poderíamos incluir a Escola Esperança em nossas atividades docentes.

Com base no questionário respondido pelas professoras, elaboramos o quadro abaixo.

Quadro 4 – Perfil profissional das professoras participantes da pesquisa

Itens	Dora⁵⁷	Cira	Cida
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-Graduação	–	Especialização em Educação Infantil	Psicopedagogia
Anos de trabalho educativo	13	18	02
Anos de trabalho educativo na Educação Infantil	04	12	01

⁵⁷ Trata-se de nomes fictícios que adotamos nesta tese para preservar o sigilo da identidade das professoras participantes da pesquisa. No transcorrer voltaremos a utilizar esses nomes para fazer referência às mesmas professoras.

Anos de trabalho educativo na escola pesquisada	09	02 (incompletos)	01
Horas de permanência na escola	08	08	08
Duração jornada de trabalho educativo	40 h semanais	40 h semanais	40 h semanais
Curso(s) de atualização frequentado (s) nos últimos 3 anos	Tapiri ⁵⁸	Tapiri	Tapiri
Atividades que costuma fazer fora da escola	Curso de espanhol e dona de casa	Programas com a família, cinema e leitura de livro.	Catequista Cuidar da família

Fonte: Questionário elaborado pela Pesquisadora

Registro: Caderno de campo

Para realizar a investigação com as professoras, optamos pelo Grupo Focal. Nossa escolha levou em consideração o fato de essa técnica proporcionar o debate coletivo de educadores a partir de tópicos que o pesquisador quer ou necessita explorar mais na investigação. Igualmente, por permitir a exposição de opiniões que podem ser corroboradas ou refutadas entre os participantes e, com isso, levantar concepções semelhantes ou distintas sobre uma mesma questão.

Isso possibilita evidenciar similaridades, contraposições e contradições nas ideias manifestadas por indivíduos, os porquês de determinados posicionamentos e de possíveis mudanças nas opiniões por influência dos outros. Nessa perspectiva, Gatti (2005, p. 9) recomenda o uso do Grupo Focal para pesquisadores que têm “interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam.”

Nessa técnica de pesquisa, portanto, os dados são gerados em grupo e não individualmente. Por isso, no Grupo Focal a tendência é acontecer um encadeamento no processo de debate ou uma “fala em debate” (CRUZ NETO et al., 2002), em que uma questão pode levar ao surgimento de outras. Ou seja, uma opinião expressa no grupo poderá ser objeto de discussão e, por sua vez, suscitar elementos para as discussões seguintes.

O Grupo Focal possibilita, portanto, a apreensão de elementos variados expressos por um grupo de indivíduos sobre tópicos sugeridos pelo pesquisador. Quando seu foco de investigação são os conteúdos que permeiam as concepções manifestas no grupo durante o debate, Gondim (2002) postula que o Grupo Focal é válido.

Organizamos e desenvolvemos o Grupo Focal com base nas orientações de André

⁵⁸ Trata-se do programa de formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Manaus.

(2004), Gatti (2005), Minayo (2010), as quais têm recomendações semelhantes. Assim, em nossa pesquisa essa técnica teve as seguintes características: a) Composição do grupo: três professoras que atuaram, no ano de 2014, na pré-escola na instituição lócus da pesquisa; b) Elaboração de um roteiro de questões para guiar os debates; c) Os encontros foram organizados em uma sala da escola com cadeiras em semicírculo; d) Dois encontros com duração aproximada de uma hora respectivamente; e) Registro dos dados em caderno de campo e gravação em áudio.

Consideramos oportuno ressaltar que tínhamos o propósito de realizar cinco encontros do Grupo Focal com educadores que exerciam diferentes funções na escola (gestora, pedagoga, professoras, merendeira, auxiliar de serviços gerais) que, direta ou indiretamente, atuavam com as crianças da pré-escola, conforme indicações apresentadas por André (2004), Gatti (2005) e Minayo (2010). Somente foi possível, entretanto, realizar os encontros do Grupo Focal com as professoras da pré-escola em virtude de elementos novos que surgiram durante a pesquisa de campo. Por isso, tivemos que fazer alterações tanto com relação ao número e variedade de participantes como, também, na quantidade de encontros.

No que tange aos elementos novos que surgiram no decorrer da pesquisa de campo, destacamos a realização de encontros com as professoras para a elaboração e desenvolvimento do Projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”, já mencionado neste trabalho. Igualmente, destacamos que havíamos sondado outros profissionais que de alguma maneira atuaram em 2014 com as crianças da pré-escola, para participarem do Grupo Focal, mas estes alegaram a impossibilidade de participar devido a intensa demanda de trabalho na sua função na escola.

Nesse sentido ponderamos que nessa pesquisa não assumimos integralmente as características do Grupo Focal conforme orientações de autores que se debruçam sobre essa técnica de pesquisa, com destaque para André (2004), Gatti (2005) e Minayo (2010). Entretanto, resguardando as ressalvas quanto ao número reduzido de participantes que exercem as mesmas atribuições na escola, optamos em continuar com a denominação Grupo Focal em virtude, sobretudo, do potencial que essa técnica apresenta para o levantamento de relevantes informações para as pesquisas que a adotam.

Assim, realizamos dois encontros do Grupo Focal com as professoras da pré-escola. O local e as datas foram escolhidos em comum acordo entre nós (pesquisadora e professoras participantes).

O primeiro encontro foi realizado no dia 30 de outubro de 2014, do qual participaram duas professoras. A terceira não se encontrava na escola no horário combinado para a realização do Grupo Focal. Para guiar o debate utilizamos um roteiro elaborado com base em observações da pesquisa de campo desenvolvida até aquele momento (APÊNDICE G). Antes de introduzir a primeira questão, confirmamos a gravação em áudio pela impossibilidade do registro durante o debate. Porém, enfatizamos nosso compromisso em manter o sigilo com relação aos seus nomes e ao da escola.

Este encontro durou cerca de uma hora. À medida que as participantes foram expondo suas opiniões, formulamos novas perguntas com o intuito de impulsionar o debate e para obter mais detalhes sobre alguns pontos levantados por elas.

O segundo encontro foi realizado dia 19 de dezembro de 2014, no qual participaram as três professoras da pré-escola. Inicialmente, explicamos o teor do encontro. Após os esclarecimentos, demos prosseguimento conforme segue: a) leitura seguida de debate do texto “Canção óbvia” de Paulo Freire (FREIRE, 2000); b) dois blocos de debates com base em citações de autores que tratam sobre a necessidade de formação docente para atuação na Educação Infantil e sobre o currículo nesta etapa de ensino (APÊNDICE H). No primeiro bloco colocamos numa caixinha, três citações (digitadas e impressas) das autoras Mello (2007), Arce (2007) e Barbosa e Horn (2008) sobre a formação docente. As professoras eram convidadas, uma de cada vez, a pegar uma das citações, ler em voz alta e depois fazer o comentário. Depois, as outras professoras também podiam fazer comentários, concordando, refutando ou acrescentando algo à fala da colega ou da autora da citação. Em seguida, outra professora retirava outra citação da caixinha e seguia o mesmo procedimento.

No segundo bloco de debates, colocamos na caixinha citações relacionadas ao currículo na Educação Infantil de Bissoli (2005), Zaporóshetz (1987) e Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Adotamos os mesmos procedimentos do bloco anterior.

Consideramos importante destacar que selecionamos as citações para o segundo encontro do Grupo Focal após sete meses do início do processo de investigação na Escola Esperança, período em que havíamos construído uma relação de aproximação com as professoras através das atividades que desenvolvemos conjuntamente, incluindo o plano de trabalho sobre literatura infantil. Assim, avaliamos que no contexto de nossa investigação foi válido utilizar

citações no segundo encontro do Grupo Focal como meio para aprimorar informações que já havíamos levantado sobre o trabalho educativo das professoras.

Ao selecionar as citações, tivemos o propósito de fomentar o debate colocando em confronto concepções de autores que abordavam questões relacionadas com o trabalho educativo na pré-escola com a prática pedagógica das professoras. Constatamos que a utilização de citações exigiu maior esforço intelectual das participantes, acompanhado por manifestações de silêncio e tensão, o que não avaliamos como algo negativo, mas como uma possibilidade para contribuir na desnaturalização de concepções assentadas no senso comum pedagógico. Sabemos que no processo de transformação do senso comum, da geração de novas práticas pedagógicas, a inquietude, a resistência, a tensão entre outras manifestações semelhantes são parte constitutiva. Assim, consideramos que nosso objetivo de lidar com a relação teoria e prática foi em parte alcançado neste segundo encontro do Grupo Focal. Estreitar essa relação demanda um trabalho intencional e sistemático com prazo mais prolongado. Essa reflexão será mais bem aprofundada na Seção 5, em que versaremos sobre a formação docente.

No momento, queremos salientar que os encontros do Grupo Focal potencializaram e enriqueceram o levantamento de dados que se juntarão aos demais oriundos das outras técnicas utilizadas durante a investigação, servindo de material empírico para análise no transcorrer deste trabalho. Isso significa dizer que, no nosso caso, o número reduzido de membros no Grupo Focal permitiu uma exploração mais bem aprofundada sobre questões relacionadas ao trabalho educativo das professoras participantes.

Para finalizar esta Seção, apresentamos a síntese dos procedimentos e instrumentos que utilizamos em nossa investigação:

- a) pesquisa bibliográfica;
- b) caracterização do contexto escolar por meio da consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno da escola Esperança, à ficha de matrícula das crianças de uma turma da pré-escola e da participação em eventos realizados na escola Esperança (sobretudo, reuniões de pais, reuniões de educadores e encontros de planejamento dos professores), observação do/no espaço físico da instituição educativa guiada por um roteiro que elaboramos previamente e utilização de questionário para traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa. No transcorrer da investigação utilizamos, ainda, outras fontes para ampliar a caracterização do contexto escolar

com destaque para matérias jornalísticas. Os dados foram registrados em caderno de campo, imagem fotográfica e gravação em áudio;

c) observação participativa durante cinco meses em uma turma de pré-escola e entrevista semi-estruturada com crianças da respectiva turma, com registro dos dados no caderno de campo, imagem fotográfica, gravação em áudio e vídeo;

d) elaboração e desenvolvimento de plano de trabalho sobre literatura infantil envolvendo professoras, crianças e pais;

e) dois encontros de Grupo Focal com três professoras da pré-escola da unidade escolar *locus* da pesquisa de campo, com registro dos dados em caderno de campo e gravação em áudio.

2 RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM E DA SOCIEDADE

Nós vos pedimos com insistência:
 Nunca digam isso é natural
 Diante dos acontecimentos de cada dia.
 Numa época em que reina a confusão,
 Em que corre o sangue.
 Em que se ordena a desordem,
 Em que o arbítrio tem força de lei,
 Em que a humanidade desumaniza...
 Não digam nunca: isso é natural
 A fim de que nada passe por imutável.
 Sob o familiar descubram o insólito.
 Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
 Que tudo que seja dito ser habitual
 Cause inquietação,
 Na regra é preciso descobrir o abuso,
 E sempre que o abuso for encontrado
 É preciso encontrar o remédio.
 (Bertold Brecht)

Nesta Seção trataremos sobre o trabalho e suas relações na constituição e desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Partimos do princípio de que o trabalho é o fundamento do homem e da sociedade. Ou seja, o homem e a sociedade existem não por fruto do acaso ou por forças do além, mas constituíram-se e desenvolvem-se no e pelo trabalho. Pressupomos que se não entendermos a natureza do homem e da sociedade, inexistente fora da atividade prática humana, o entendimento sobre o contexto que envolve o fenômeno do esvaziamento do trabalho educativo - objeto desta tese - fica comprometido. Assim, pretendemos nesta Seção aclarar os conceitos de trabalho, de homem e de sociedade.

2.1 O HOMEM COMO FRUTO DO TRABALHO

Com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, podemos inferir que o homem é um ser que foi constantemente transformando a natureza e se transformando por meio da atividade criadora e especificamente humana: o trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, como afirma Marx (1996, p. 297), “[...] um processo entre homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” Ao transformar a natureza por meio da atividade prática, o

homem transforma sua própria natureza, isto é, “[...] o trabalho modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza” (LUKÁCS, 2013, p. 129).

O homem necessita da natureza que o rodeia para produzir coisas, pois é dela que retira o material tangível para concretizar o trabalho. Conforme Marx (2008, p. 81, grifo do autor) “[...] o trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual é ativo, a partir da qual e por meio da qual produz.”

A natureza oferece os meios necessários para o trabalho, assim como os meios de subsistência física para o trabalhador. Nesse sentido, o homem como sujeito físico necessita duplamente da natureza para dela retirar: a) os meios para o trabalho e, b) os meios para a existência física (MARX, 2008).

Ainda conforme Marx:

O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2008, p. 84, grifo do autor).

Portanto, a mútua relação homem e natureza formam um todo indissociável. Na afirmação de Engels (1999, p. 23-4) “[...] nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada.”

Esta ideia de Engels reafirma o pertencimento do homem à natureza e aponta a peculiaridade que o diferencia dos seres das outras espécies. Trata-se da capacidade que o homem possui de conhecer a natureza, utilizando-a de maneira diferente do seu estado natural. Isso foi possível por intermédio do trabalho que oportunizou ao homem se tornar um ser humano.

Nas palavras Lukács:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Essa assertiva de Luckács está em consonância com a ideia de Engels (1999, p. 4, et. seq.) ao afirmar que o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. E em tal grau, prossegue Engels, que é possível afirmar que “[...] o trabalho criou o próprio homem.”

O trabalho é o nascedouro do homem à medida que este “[...] começa a produzir os meios necessários à sua vida e começa a produzir sua forma específica de vida” (DUARTE, 1999, p. 66). Mas a produção de meios para a existência através do trabalho, enquanto base de um novo tipo de ser, só pode nascer quando houve um grau de desenvolvimento orgânico de um ser que pudesse realizá-lo (LUKÁCS, 1978).

No processo de transição do ser primitivo, eminentemente biológico, para o ser humano, a mão desempenhou um importante papel. A mão foi sendo cada vez mais aperfeiçoada pelo trabalho, fato que permitiu ao homem realizar várias funções novas, impossíveis de serem realizadas em estágios anteriores. Nesse sentido, além de ser órgão de trabalho, a mão é seu resultado (ENGELS, 1999).

Engels (1999) ressalta, entretanto, que a mão não é um membro isolado ou separado do corpo, mas é inerente a ele. Assim sendo, à medida que a mão foi sendo aperfeiçoada pelo e no trabalho com o auxílio de utensílios, inicialmente rudimentares e depois mais sofisticados, o restante do corpo também foi se modificando, o que, por sua vez, permitiu a ampliação do campo de atuação e a criação de novas necessidades.

Com isso, numa determinada etapa histórica, os homens começaram a se agrupar, fato que impulsionou a criação de uma nova necessidade: a comunicação. No empenho prático para se comunicar, a laringe do homem se transformou dando origem à linguagem (ENGELS, 1999), a qual passou a ocupar um posto de maior relevância junto ao trabalho no processo de mediação entre o homem e o mundo. A atividade do homem em relação ao mundo não se dá, portanto, de forma direta, mas mediada por utensílios (objetos sensoriais) e signos (linguagem, por exemplo).

Cabe considerar que outras espécies animais também se comunicam entre si, e algumas com os homens por conta do contato com humanos. Porém, nenhuma outra espécie animal utiliza a linguagem como instrumento auxiliar de mediação e tampouco tem a capacidade de aperfeiçoar e complexificar a comunicação como o homem. Por isso, a linguagem que conhecemos atualmente carrega a história humana objetivada de inúmeras gerações, servindo como valioso,

complexo e rico instrumento auxiliar no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da humanidade, tão necessária quanto os objetos tangíveis.

A criação da linguagem através do trabalho representou (e representa), portanto, um passo importante para o desenvolvimento do homem e da humanidade. Entretanto, consideramos fundamental não perder de vista que “[...] a linguagem só pode existir na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática” (DUARTE, 2001, p. 204).

Pelo e no trabalho, outras partes do corpo do homem igualmente foram se transformando; entre elas está o cérebro. Isso significa dizer que também esse passou (e passa) por mudanças por meio da atuação prática do homem, auxiliando-o no processo de desenvolvimento de si mesmo e do mundo. Na afirmação de Engels (1999, p. 18),

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências, das tribos saíram as nações e os Estados.

Como podemos constatar, no decorrer do tempo, o homem foi se aperfeiçoando e, ao mesmo tempo, melhorando sua atuação no mundo, fato que permitiu superar, em larga escala, a esfera da natureza orgânica. Ou seja, a natureza biológica foi o ponto de partida, mas foi superada por incorporação em proporções gigantescas pela ação humana. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 44) afirma que “[...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”, ocupando o posto central no processo de humanização. Lukács (ibidem, p. 64) assegura que Engels foi o primeiro a ver no trabalho “[...] o motor decisivo do processo de humanização do homem.”

A passagem do estágio de hominização para o estágio da humanização, quando o homem começou a produzir sua existência, representa o primeiro ato histórico. A hominização se caracteriza pela mudança física do homem cujos resultados acumulavam-se em seu organismo. A grande viragem se deu a partir do segundo estágio, isto é, no início da humanização. Disso

decorre que o desenvolvimento humano não ficou mais restrito à evolução biológica da espécie, mas passou a se caracterizar pela capacidade de o homem produzir sua existência, cujos frutos passaram a constituir a cultura, as objetivações do gênero humano. O núcleo biológico do homem continua existindo, pois o homem não se afasta totalmente do biológico (LUKÁCS, 2013), porém, a cultura passou a ser o fio condutor do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978).

A cultura é, portanto, entendida como resultado de tudo aquilo que o homem criou ao longo do tempo por meio do trabalho, incluindo o material (objetos de trabalho, por exemplo) e o não material (ideias, valores, por exemplo). De acordo com Saviani,

[...] a cultura se identifica com o próprio modo como é produzida a existência humana. Daí ser impossível a cultura sem o homem da mesma forma que é impossível o homem sem a cultura. No processo de autoproduzir-se o homem produz cultura, isto é, se objetiva em instrumentos e idéias, mediatizados pela técnica. (SAVIANI, 2004, p. 81).

Isso nos permite inferir que da mesma maneira que homem e natureza são interdependentes, homem e cultura também o são. Na cultura se encontra registrado o patrimônio histórico e/ou a memória da humanidade que está à disposição de cada novo indivíduo da espécie humana que nasce.

Por conseguinte, concordamos com Leontiev (1978, p. 267) ao afirmar que cada nova geração de indivíduos inicia sua vida “nos ombros das anteriores”. Cabe registrar que esse processo tem um valor inigualável, pois permite que uma geração consiga dar continuidade ao desenvolvimento histórico da humanidade sem precisar recorrer aos instrumentos e capacidades mais rudimentares, utilizados por seus antepassados.

O trabalho, portanto, propiciou que o homem aprimorasse a sua existência e, com isso, este teve (e tem) a possibilidade de diferenciar-se cada vez mais das outras espécies animais. De acordo com Antunes (2009, p. 138, grifo do autor), o homem ao produzir sua existência criou “[...] novas necessidades e capacidades fazendo com que sua consciência se diferenciasse da consciência animal que, *no limite*, permanece no universo da reprodução biológica”.

Isso significa dizer que outras espécies animais também têm consciência, pois agem para satisfazer suas necessidades biológicas. Mas, a consciência dos animais é extremamente limitada, enquanto a consciência do homem não tem limites. Somente o homem é capaz de acumular

experiências e transformar a natureza para satisfazer necessidades criadas por ele, previamente projetadas em seu pensamento.

Assim, o homem antecipa em sua consciência, no plano das ideias, o produto do seu trabalho. De acordo com Lukács (1978, p. 7), o “[...] essencial ao trabalho é que nele não apenas todos os movimentos, mas também os homens que o realizam, devem ser dirigidos por finalidades determinadas previamente.”

Com isso, o homem não apenas produz o objeto anteriormente projetado, mas executa igualmente o objetivo, fato que subordina sua vontade. Ou seja, produz o objeto não de maneira aleatória, mas segue orientações definidas previamente em sua consciência, que se encontram materializadas nos objetivos. Isso requer esforço não apenas de seus órgãos físicos para alcançar os objetivos, mas também a vontade orientada teleologicamente.

As outras espécies animais atuam somente de maneira aleatória para suprir determinada necessidade biológica. Por mais perfeito que seja o resultado de suas ações, ainda assim são mecânicas e desprovidas de pensamento. Marx ressalta que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1996, p. 298).

A diferença entre a atividade do pior arquiteto e a da abelha consiste, desse modo, em que o arquiteto tem a capacidade de antecipar o resultado do trabalho em seu pensamento, algo impossível para a abelha e outras espécies animais. Isso significa dizer que

[...] a influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária, no que se refere aos animais, um fato acidental. Mas quanto mais o homem se afasta dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. (ENGELS, s/d, p. 276).

Esta ideia de Engels permite inferir que a consciência do homem não é necessariamente reflexiva, isto é, ciente de sua estrutura e finalidade. Assim, a atividade humana poder ser consciente, mas não necessariamente ciente dos meios e finalidades da sua atuação. Nessa

situação, a consciência do homem tende a uma maior aproximação com as outras espécies animais que não possuem a possibilidade de agir teleologicamente, pois somente agem para atender necessidades físicas.

O processo de trabalho humano se constitui, conforme Marx, por três elementos: a atividade orientada a um fim, os meios de trabalho e o objeto do trabalho (DUARTE, 2001). Nesse processo o homem, com sua atividade prática, transforma o objeto do trabalho⁵⁹, algo pretendido desde o início do processo, daí seu caráter teleológico.

De forma geral, o processo de trabalho extingue-se no produto⁶⁰. Ou seja, o homem transformou a forma da matéria natural com o intuito de produzir algo projetado por ele. Assim “[...] o trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto” (MARX, 1996, p. 300).

Do ponto de vista do resultado do processo de trabalho, o meio e o objeto de trabalho aparecem como meios de produção, e o trabalho como trabalho produtivo que remete ao seu valor de uso, o qual é indispensável por ser “[...] condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p. 172).

Essa perspectiva do processo de trabalho como trabalho produtivo, com a finalidade de produzir um valor de uso, constitui o conceito de práxis em Marx (SAVIANI, 2004). Assim, podemos inferir que a ideia de práxis para Marx consiste na transformação do mundo real, quer natural ou social, pelo homem, por intermédio do trabalho, com vistas à produção da sua existência individual e da humanidade.

O sentido da práxis atribuído por Marx envolve, portanto, uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer. Por intermédio deste processo, o homem “[...] pode transformar a *matéria* – forças essenciais da natureza – em *idéia* e transformar a *idéia* em nova *matéria* – objetivação das forças essenciais do homem” (MARTINS, 2004, p. 59, grifo da autora).

⁵⁹ No que concerne ao objeto de trabalho, aquele que já passou por alguma transformação pela ação do homem, diferenciando-se do seu estado bruto, é denominado de matéria prima. O objeto do qual o trabalhador se apodera diretamente (a terra, por exemplo), não é objeto de trabalho, mas meio de trabalho. Nas palavras de Marx, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre o objeto” (MARX, 1996, p. 298).

⁶⁰ Ressaltamos que há diferenças no processo de trabalho no que tange à produção de objetivações materiais e imateriais (como o trabalho educativo escolar, por exemplo). Trataremos dessa questão mais adiante.

Esta concepção de práxis possui semelhança com a ideia de práxis para Kosik (2011, p. 23, grifo do autor), segundo o qual o conceito práxis tem a ver com “[...] a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto.” Igualmente, consideramos que a concepção de práxis expressa por Antunes (2009, p. 139, grifo do autor) corrobora a ideia da unidade entre o processo de produção e a realização do homem enquanto indivíduo que pensa e produz sua existência. Diz o autor que no “[...] processo de autorrealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação à natureza, configura-se o *trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social*.”

Assim sendo, a categoria práxis ocupa papel central no marxismo na perspectiva da interdependência entre meio e fim, teoria e prática, entre o pensar e agir, com primazia para a atividade prática no sentido da “prática produtiva (transformação da natureza mediante o trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação dos homens), como duas formas inseparáveis da práxis total social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 55).

Sob esse ponto de vista da práxis, o ser humano é compreendido como um “ser ativo e criador, *prático*, que transforma o mundo não só na consciência, mas também em sua prática, realmente” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 53-4).

Sánchez Vázquez (2011) chama a atenção para a existência de níveis diferentes entre a práxis reiterativa e a práxis criativa, ou a práxis espontânea e práxis reflexiva. O autor assevera que

[...] podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

Com relação esses dois critérios niveladores, distinguimos, por um lado, a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

Mais adiante, Sánchez Vázquez (ibidem, p. 309) afirma que:

Toda práxis pressupõe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, e dois níveis dela, de acordo com o predomínio de um ou de outro elemento. Desse modo, sem desconsiderar o papel da espontaneidade sobretudo na atividade artística, a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva.

Na práxis reiterativa, portanto, prevalece o espontaneísmo, enquanto que na práxis criadora, a reflexão é o seu ponto forte. É importante considerar, entretanto, que “[...] o espontâneo não está isento de elementos de criação, e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

Sabemos que na perspectiva do marxismo ou da Filosofia da Práxis⁶¹ (GRAMSCI, 1995) não se trata de qualquer tipo de agir do homem, mas de uma práxis criadora, transformadora, que requer uma atitude consciente e reflexiva de sua finalidade para se elevar, conforme Lukács (2013), acima da práxis cotidiana. O autor caracteriza a práxis cotidiana como uma práxis em que os homens operam no plano imediato.

Moraes (2009) contribui para refletirmos sobre o conceito de práxis. A autora argumenta que

O ato de conhecer é uma atividade humana e como não conhecemos todas as estruturas, todas as determinações do mundo, os conhecimentos instituem-se, em primeiro momento, como sistema de crenças ou de interpretações sobre a práxis imediata. [...] filosofia e ciência aí se originam, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornarem à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções, ou seja, a filosofia e a ciência são refinamentos críticos das concepções obtidas na prática. (MORAES, 2009, p. 601).

A filosofia e a ciência são, portanto, mediadores fundamentais para transformar o pensamento e a atuação entremeados pelas coisas corriqueiras e utilitárias do dia a dia. Isso reforça, a nosso ver, a necessária articulação entre teoria e prática para efetivação da práxis transformadora.

Nesse sentido, Sánchez Vázquez (2011) salienta que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis criadora, transformadora. A atividade só se constitui como práxis criadora quando os atos dirigidos a um objeto são precedidos por uma reflexão crítica que permite a consciência das relações entre fim e meio, em que o fim tenha como perspectiva a transformação do mundo.

A concepção de práxis apresentada por Konder (1992) segue na mesma linha de

⁶¹ Baptista (2008, p. 82) ressalta que Gramsci utilizou o termo “Filosofia da Práxis” ao invés de materialismo histórico e dialético ou marxismo, como forma de tentar driblar a censura às Cartas e aos Cadernos escritos no Cárcere. Isso, assevera a autora, demonstra a importância que Gramsci dava ao marxismo.

raciocínio. O estudioso defende a relação entre teoria e prática, a reflexão e a ação como elementos fundamentais. Em suas palavras, para a ação “[...] se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 1992, p. 115).

Nesse sentido, consideramos pertinente mencionar duas abordagens teóricas que, a nosso ver, não conseguem explicar e efetivar a práxis criadora, transformadora do mundo e do homem, pois concebem a atividade humana de maneira unilateral, situando-a sob dois extremos. Trata-se dos pressupostos teóricos que concebem a atividade do homem no plano puramente espiritual (idealista) ou no terreno puramente prático (pragmatista). Em ambas, o elo dialético entre teoria e prática, necessário para a práxis transformadora da realidade, é desconsiderado.

O pressuposto idealista interpreta o mundo desligado da história real e da atividade prática do homem. Concebe a atividade como atividade da consciência, daí a primazia da atividade do espírito desconectada da atividade prática real. Sob esse ponto de vista, a transformação é vista no plano do pensamento, permanecendo somente como uma potencialidade, estado que não transforma a realidade. Assim, cabe compreender a realidade, justificando-a, porque a realidade é o que é, o caminho já está percorrido. O papel do homem como criador, como transformador do mundo real é, portanto, desconsiderado.

O pressuposto pragmatista, por sua vez, defende a prática pela prática resultando em mero ativismo. Essa abordagem teórica sobrevaloriza o papel da prática espontânea. Assim, essa concepção não está desprovida de teoria, mas se fundamenta em uma teoria utilitarista que não contribui para elevar a atitude espontânea que permeia a realidade imediata na vida do ser humano. Com isso, a relação do homem com o mundo fica no nível do senso comum.

Por isso, segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 119), a “[...] aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a própria atividade transformadora. É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar para a própria realidade.”

Essa afirmação de Sánchez Vázquez nos permite inferir que a práxis criadora, transformadora da realidade, não é postulada e almejada por todas as abordagens teóricas. Ao contrário, existem teorias que se prestam à conformação social ao invés da transformação social,

como é o caso das abordagens idealista e pragmatista⁶².

Nesse sentido, de acordo com Sánchez Vázquez (2011), Marx defende que a teoria necessita conter uma crítica radical, isto é, que vá até a raiz do problema. Essa raiz é o próprio homem, a realização de suas necessidades humanizadoras. Convém considerar que “[...] hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história” (idem, *ibidem*, p. 60).

Isso nos impele a levantar algumas questões: Que tipo de relação existe atualmente entre o homem e sua prática social? Quem determina a finalidade dessa relação? Com quais objetivos?

Para abordar essas e outras questões similares, buscaremos tratar, a seguir, do contexto do trabalho na sociedade vigente.

2.2 A SOCIEDADE COMO FRUTO DO TRABALHO

A sociedade é fruto da construção humana. Ela é constituída pelos homens e pela cultura, isto é, pelos objetos materiais e não materiais construídos pelos homens ao longo da história por intermédio do trabalho. Nas palavras de Marx (2009, p. 250), a sociedade, qualquer que seja sua forma, é “o produto da ação recíproca dos homens.”

Sabemos que a sociedade atual está/é organizada pela lógica capitalista. Nesse tipo de sociedade prevalecem as relações de dominação que submetem uma classe à outra. Isso significa dizer que a sociedade vigente está dividida em classes antagonicas.

A divisão em classes sociais é fruto da atividade humana, ou melhor, de determinado grupo de homens que tornaram os meios de produção (matéria prima e instrumentos de trabalho) propriedade privada e, por conseguinte, retiraram os meios de produção de outro grupo. O primeiro constitui a classe burguesa⁶³ e o segundo a classe trabalhadora, também denominada de proletariado⁶⁴ ou proletários, ou ainda, como classe-que-vive-do-trabalho⁶⁵.

⁶² Buscaremos aprofundar a discussão sobre abordagens teóricas presentes no campo educacional mais adiante na Seção 3, quando trataremos do trabalho educativo.

⁶³ A denominação burguesa tem a ver com a origem da palavra burguês, expressão atribuída, na Idade Média, ao habitante do burgo, isto é, ao indivíduo que reside na cidade (SAVIANI, 2012). A classe burguesa é a classe que domina a sociedade vigente formada por grandes capitalistas que estão em posse de quase “todos os meios de existência e das matérias-primas e dos instrumentos (máquinas, fábricas) necessários para a produção dos meios de existência” (ENGELS, 1982, s/p). Na sociedade vigente, também fazem parte aqueles que, por exemplo, vivem da especulação financeira e os “gestores e altos funcionários do capital” (ANTUNES, 2010, p. 201).

⁶⁴ Conforme Engels (1982, s/p) o “proletariado é aquela classe da sociedade que tira o seu sustento única e somente da venda do seu trabalho e não do lucro de qualquer capital; [aquela classe] cujo bem e cujo sofrimento, cuja vida e

A classe burguesa foi acumulando capital no modo de produção anterior à constituição do modo de produção capitalista. Trata-se da etapa histórica da Idade Média, quando existia o feudalismo caracterizado pelo trabalho servil: os servos trabalhavam a terra para seu próprio sustento e dos seus senhores. Os servos já não eram mais proprietários da terra, a qual pertencia aos senhores que a tomaram como propriedade privada na Antiguidade.

Conforme Engels (1982, s/p):

Na Antiguidade, os trabalhadores eram escravos dos proprietários [...]. Na Idade Média eram servos dos nobres proprietários de terras [...]. Na Idade Média, e até a revolução industrial, houve ainda, além disso, nas cidades, oficiais artesãos que trabalhavam ao serviço de mestres pequenos-burgueses e, pouco e pouco, com o desenvolvimento da manufatura, apareceram os operários das manufacturas que eram já empregados por grandes capitalistas.

A Antiguidade marca, portanto, o início da divisão dos homens em duas classes por consequência da apropriação privada da terra por uma parte dos homens, fato que os divide entre proprietários e não proprietários. A apropriação privada da terra ocorre a partir do momento em que o homem se fixa à terra (SAVIANI, 2012).

Na etapa social primitiva, a terra era utilizada por todos os homens para a produção da sua subsistência. O trabalho tinha relação direta com sua finalidade, isto é, o homem trabalhava para suprir as necessidades de sua existência. Para tanto, havia a divisão do trabalho, mas essa divisão era técnica. Tinha como base o sexo e a idade dos membros de uma comunidade formada, em geral, por laços sanguíneos. Assim, mulheres, homens e crianças assumiam responsabilidades a partir de uma repartição de atribuições feita por eles mesmos. A partir dos meios de produção de que dispunham, decidiam o tipo de produção, quando e como produzir.

cuja morte, cuja existência dependem da procura do trabalho e, portanto, da alternância dos bons e dos maus tempos para o negócio, das flutuações de uma concorrência desenfreada. Numa palavra, o proletariado ou classe dos proletários é a classe trabalhadora do século XIX.”

⁶⁵ Antunes (2009; 2010) utiliza a expressão classe-que-vive-do-trabalho como sinônimo de classe trabalhadora. Conforme o autor, essa classe social compreende: “1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho *produtivo* quanto o *improdutivo* (no sentido dado por Marx); 2) inclui os assalariados do setor de serviço e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos, e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva e 4) *exclui*, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros” (ANTUNES, 2010, p. 200-1, grifo do autor). Neste trabalho utilizaremos a expressão proletários ou classe trabalhadora na perspectiva da classe-que-vive-do-trabalho, apontado por Antunes, que tem, igualmente, o mesmo sentido da classe-que-vive-do-próprio-trabalho usada por Leher (2012).

Naquela etapa de desenvolvimento da sociedade, portanto, os seres humanos trabalhavam e se apropriavam dos resultados do trabalho para suprir as necessidades de existência. O esforço empregado para atingir esse objetivo era menor ou maior, dependendo do que a natureza disponibilizava, dos instrumentos de trabalho de que dispunham e da quantidade de indivíduos da família ou comunidade. Nesse sentido, havia elo entre trabalho e consumo, entre meios e fins.

Na etapa histórica anterior ao capitalismo em que o processo de produção era formado com base nas relações entre senhores e servos, o produto resultante do trabalho exercido pelos servos era usufruído por estes, mas também pelos senhores. Ou seja, os senhores, na condição de proprietários do principal meio de produção, representado pela terra, viviam dos produtos cultivados na terra pelos servos e, portanto, viviam do trabalho alheio.

Para cultivar a terra eram necessários instrumentos fabricados de forma artesanal. O desenvolvimento das atividades artesanais fortaleceu a formação de ofícios, que aliados à acumulação da economia feudal até então, possibilitaram o avanço da atividade mercantil que está na base da constituição do capital. A atividade mercantil baseada no mecanismo de trocas era realizada nas cidades, coordenada pelos que ali habitavam, isto é, pelos burgueses, que foram acumulando capital usado, então, para investir na própria produção, dando origem à indústria. Com isso, o processo de produção anteriormente centrado no campo, foi deslocado para a cidade, da agricultura para a indústria (SAVIANI, 2012).

Por intermédio da Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra no século XIX, praticamente todos os ramos de trabalho passaram a seguir o modelo fabril, engendrado pela classe burguesa e, portanto, as formas de trabalho anterior foram suplantadas pela grande indústria (ENGELS, 1982). Nessa situação, o trabalhador perdeu por completo os poucos meios de produção que ainda possuía, restando-lhe somente a força de trabalho, se vendo obrigado a vendê-la aos burgueses a fim obter meios para a subsistência.

Desprover o trabalhador dos meios de produção era condição para a sociedade capitalista se constituir e se consolidar, pois é característica do modo de produção desta sociedade que o trabalhador venda sua força de trabalho como mercadoria (MARX, 1996).

Por consequência, é tolhida a liberdade do trabalhador para decidir o que produzir, como produzir e para que produzir. O trabalhador perde, enfim, o controle do processo de trabalho, o qual é determinado pela burguesia. Todo este “[...] processo de trabalho é um processo entre

coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação em sua adega” (MARX, 1996, p. 304).

Convém ressaltar que, no modo de produção capitalista, a burguesia visa: a) produzir um produto que tenha valor de uso que possa ser vendido e, portanto, uma mercadoria; b) obter um valor acima daquele que gastou para produzir o produto com os meios de produção e força de trabalho (MARX, 1996).

Por isso, o trabalho produtivo, como valor de uso no qual o homem pode utilizar o produto do trabalho “[...] de maneira útil para a reprodução da sua existência” (LUKÁCS, 2013, p. 44) não é o objetivo da burguesia porque esta forma de produção e consumo não gera lucro. O interesse da burguesia consiste na produção de um produto que possa ser vendido para gerar lucro, algo imprescindível no sistema capitalista. Portanto, para alimentar o modo de produção capitalista, o valor de uso (característico da sociedade primitiva) é substituído pelo valor de troca.

Pela venda de sua força de trabalho, o trabalhador recebe em troca um salário e torna-se, portanto, um assalariado. Para a burguesia, o trabalhador apenas lhe interessa enquanto força de trabalho e não como ser humano. A força de trabalho comprada pela burguesia é igualada a uma mercadoria que é incorporada no processo de produção para produzir lucro, sendo esse o motor que movimenta o modo de produção capitalista. O intuito da burguesia é, portanto, maximizar o lucro para acumular capital e, para isso, tende a pagar o salário menor possível ao trabalhador, apenas o suficiente, ensina Engels (1982), para que possa ter condições de trabalhar a fim de não extinguir a força de trabalho.

Na sociedade capitalista, o trabalhador representa, portanto, uma engrenagem do processo de trabalho, equiparado aos meios de produção (maquinaria, por exemplo), isto é, uma mercadoria como qualquer outra. O preço pago por sua força de trabalho segue as mesmas leis de qualquer outra mercadoria. Por isso, no capitalismo o trabalhador tende a ser, segundo Marx (2008), rebaixado ao nível da mercadoria mais miserável, mais deplorável.

Nessa perspectiva, o sentido do trabalho enquanto produção da existência humana do trabalhador e, portanto, como condição para humanização, é substituído pelo emprego que tem o sentido da “[...] venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação” (MARTINS, 2004, p. 71). Essa forma de trabalho, isto é, o trabalho coisificado cria obstáculos para o homem realizar-se enquanto ser humano.

A assertiva supracitada de Martins quanto à coisificação do trabalho está em consonância com a ideia de Marx ao afirmar que, no capitalismo, o trabalho se torna estranhado, reificado, coisificado. O trabalhador nessas condições não se reconhece como produtor, pois não se apropria do que faz; aquilo que faz não lhe pertence (MARX, 1987; 2008). O que recebe em troca pela venda da sua força de trabalho é um produto diferente daquele que produziu, recebe um produto-mercadoria caracterizado pelo dinheiro.

Antunes (2009) assegura que Mézsáros⁶⁶ se refere ao sistema de metabolismo social do capital como um sistema onde a ordem de bens socialmente úteis produzidos pelo trabalho é revertida, é subvertida, e passa a ser substituída de valor de uso para valor de troca. Assim, no capitalismo, pela primeira vez, a produção de bens não visa à sobrevivência da humanidade, mas visa à acumulação e reprodução do valor, do capital, do dinheiro. Isso nos leva a entender, prossegue o estudioso, que não estamos mais produzindo bens, mas mercadorias.

A lógica do modo de produção capitalista é, portanto, mercantil. O processo inteiro é regulado pelo valor de troca, pelo cálculo dos lucros, pela acumulação de capital. Isso dissolve e destrói todo valor qualitativo como os valores éticos, valores humanos (ANTUNES, 2009). Os valores humanos são substituídos por valores tipicamente mercantis como individualismo, egoísmo, competitividade e consumismo.

Os valores mercantis são disseminados pela classe burguesa em todos os espaços da sociedade para alcançar e manter a hegemonia⁶⁷. O interesse da burguesia consiste em manter e intensificar seu poder na sociedade e, para tanto, ela muda as estratégias de acordo com a conjuntura. Com isso, foi elevando cada vez mais seu capital, seu poder econômico. Por consequência, tomou em suas mãos também o poder político, conquistando o poder que pertencia

⁶⁶ Trata-se de István Mészáros. O estudioso nasceu no ano de 1930, em Budapeste, Hungria, onde se graduou em filosofia e tornou-se discípulo de György Lukács (1885-1971) no Instituto de Estética; deixou o Leste Europeu após o levante de outubro de 1956 e exilou-se na Itália. Entre seus livros, destacam-se “Para além do capital – rumo a uma teoria da transição”, “O desafio e o fardo do tempo histórico” e “A crise estrutural do capital” (BOITEMPO, s/d). A literatura registra que Mészáros integrou um grupo de discípulos de György Lukács ao lado de Agnes Heller (nasceu em 12 de maio de 1929, Budapeste, Hungria), por exemplo. Igualmente a literatura registra que Antunes (2009, 2010) foi orientando de Mészáros na pós-graduação.

⁶⁷ Utilizamos o termo hegemonia no sentido apontado por Gramsci (2004, p. 21). O referido estudioso utiliza o termo hegemonia ao abordar a função que o grupo dominante exerce na sociedade “àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas.” Em outra obra, Gramsci (1995) explica que a hegemonia da ideologia dominante está presente no “senso comum” de tal forma que os mecanismos de opressão e diferenciação entre as classes que contribuem para manter as situações de injustiça são percebidos como naturais e imutáveis, portanto, não estando sujeitos à transformação, cabendo a todos aceitá-los como se não houvesse outras possibilidades. Ao utilizarmos o termo hegemonia neste trabalho, o faremos na perspectiva gramsciana.

à aristocracia, à nobreza, na forma de sociedade anterior ao capitalismo. Assim, a supremacia do poder passou a pertencer à burguesia.

Consideramos pertinente salientar que na época em que a sociedade era comandada pela nobreza, a burguesia representava a classe revolucionária que almejava transformar a sociedade para assumir o poder. Para isso, buscou se apropriar do conhecimento sistematizado para conhecer cientificamente a realidade. Após assumir o poder, a burguesia passa de classe revolucionária para classe reacionária que defende a ordem estabelecida. Nesse sentido, passou a defender e se articular para que a classe trabalhadora se apropriasse do saber mínimo, somente o necessário para poder operar a produção (SAVIANI, 2012; DUARTE, 2008), questão que aprofundaremos no decorrer deste trabalho.

A burguesia encontrou no neoliberalismo, faceta atual do capitalismo, a alternativa para se manter no poder. Conforme Therborn (1995, p. 39), “[...] o neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno.”

O neoliberalismo constitui-se por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, utilizadas pela burguesia como forma de encontrar uma saída capitalista para a crise que assolava diversos países no início dos anos de 1970. A ideia da burguesia era realizar mudanças objetivas e, concomitantemente, uma reconstrução no imaginário da classe trabalhadora com o intuito de convencê-la de que não existiria outra saída possível fora do receituário neoliberal.

O neoliberalismo ganhou força após a II Guerra Mundial, no contexto da intensa e progressiva crise, na sociedade ocidental, do modelo keynesiano alicerçado no Estado de Bem-Estar Social⁶⁸. Na época, o mundo capitalista convivia com longa e profunda recessão permeada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

As crises do sistema capitalista não são novidade. São próprias dessa forma de sociedade como nos ensinam Marx e Engels. Marx (1974), ao se debruçar a estudar a estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, descobriu que essa forma de sociedade não existe sem crises econômicas. Engels (1982), ao refletir sobre o avanço da grande indústria, argumenta que em determinados períodos foi produzido mais do que podia ser consumido. Conseqüentemente, as

⁶⁸ O Estado de Bem-Estar Social foi implantado mais intensamente em alguns países da Europa após a crise do capitalismo no pós-guerra dos anos 1940. O Estado era o principal agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia.

mercadorias fabricadas não podiam ser vendidas e com isso veio a chamada crise comercial. As fábricas tiveram que parar, alguns proprietários caíram na bancarrota e os operários ficaram sem emprego, o que se refletiu no aumento da miséria.

Passado algum tempo, os produtos excedentes foram sendo vendidos, as fábricas voltaram a funcionar, os empregos igualmente surgiram e, com isso, as condições de vida dos operários melhorou. Demorou algum tempo até surgir uma nova crise por conta da produção em excesso, com efeitos semelhantes aos anteriores (ENGELS, 1982).

Assim tem sido até esta etapa histórica, oscilando entre épocas de prosperidade e de crise, cujos efeitos são sempre piores para os trabalhadores porque se encontram despossuídos dos meios de produção, fato que os torna dependentes dos empregos oferecidos pela burguesia. Basta observarmos a situação de desemprego, emprego precarizado⁶⁹ e exploração que assola os trabalhadores no Brasil e no mundo atualmente.

De acordo com Hayec⁷⁰ – principal idealizador do neoliberalismo –, as raízes da crise capitalista pós-guerra estavam localizadas na intervenção excessiva do Estado na economia e na política redistributiva, e no poder exacerbado da organização da classe trabalhadora, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pautas reivindicatórias econômicas e sociais. Esses processos, para Hayec, seriam responsáveis pelo gasto social excessivo do Estado e pela destruição dos níveis necessários de lucros das empresas, desencadeando processos inflacionários que só podiam terminar numa crise generalizada das economias de mercado (ANDERSON, 1995).

Segundo Hayec e seus adeptos, o remédio para sair da crise encontrava-se na estabilidade monetária que deveria ser alcançada a qualquer preço. Para tanto, o Estado deveria agir para acabar com os gastos desnecessários (leia-se gastos sociais), privatizar empresas públicas e conter a ação de organizações sociais, principalmente sindicais, por conta de suas pautas reivindicatórias que aumentariam os gastos do Estado. O Estado, ainda, deveria retirar sua ingerência na economia e em todas as políticas redistributivas, para restaurar o mercado e a livre concorrência (abertura comercial, a liberalização financeira etc.). Dessa forma, haveria

⁶⁹ Trata-se do trabalho temporário, trabalho por-hora, situação em que os trabalhadores não possuem vínculo empregatício e, portanto, encontram-se excluídos dos direitos trabalhistas (ANTUNES, 2009).

⁷⁰ Hayec havia lançado inicialmente suas ideias no pós-guerra dos anos de 1940, por meio da obra “O caminho da servidão”, escrita em 1944. Porém, suas ideias nessa época foram vencidas pelo modelo fordista/keynesiano de Estado de Bem-estar Social. As concepções de Hayec só se tornaram hegemônicas três décadas depois quando, novamente, o sistema capitalista entrou em crise (ANDERSON, 1995).

estabilização e eficiência do mercado, condições necessárias para o desenvolvimento econômico. Assim, para os neoliberais, o Estado, responsável pela crise por sua ineficiência, clientelismo e privilégios, deveria ser substituído pelo mercado capaz de gerir a sociedade com eficiência, qualidade e equidade (ANDERSON, 1995).

O mercado e o setor privado, na perspectiva neoliberal, são, portanto, sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. Com esse argumento, a classe burguesa busca retirar direitos trabalhistas como estabilidade de emprego, seguro desemprego, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), adicional de férias, e diminuir conquistas sociais da classe trabalhadora como saúde e educação escolar públicos. Enfim, o intuito é eliminar ou reduzir ao máximo os direitos que tendem a beneficiar a classe trabalhadora. Por conseguinte, a burguesia defende que o Estado deve ser reduzido a uma proporção apenas suficiente para atender os interesses do mercado (FRIGOTTO, 1995).

Assim, os serviços públicos são diminuídos e sucateados. O interesse da classe dominante é passar cada vez mais esses serviços para o setor privado que utiliza os mesmos critérios dos serviços sob o ponto de vista mercantil e, portanto, como mercadoria, cujo objetivo final é a obtenção máxima de lucro. Trata-se, portanto, da mercantilização da saúde, da educação escolar, do saneamento básico, do transporte coletivo etc., que tendem a ser consumidos pelos indivíduos que tiverem condições financeiras de comprá-los.

Nesse contexto Moraes (2001) assegura que a educação está no centro das atenções de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e de mercados regionais como a União Européia, por duas razões principais:

Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as ‘competências’ necessárias para atender o mercado.’ (MORAES, 2001, p. 9)⁷¹.

⁷¹ O debate com relação ao conceito de competências, segundo Moraes e Soares (2005), já estava presente na Europa desde a década de 1980, decorrente de ajustes na organização e gerenciamento do sistema produtivo capitalista a partir de 1970. Esse conceito no Brasil, ressaltam as estudiosas, manifestou-se a partir de 1990, vinculado ao debates sobre a reestruturação produtiva e qualificação dos trabalhadores. Daí entra em cena a profissionalização do professor voltada a responder às questões da cotidianidade escolar ao nível da empiria (Cf. MORAES, M. C. M de; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. *Revista Educação*. Ano XXVIII, n.2. Porto Alegre, RS, maio/ago. 2005. p. 265-281).

A mercantilização da educação escolar acompanhada da estratégia de querer utilizá-la para a preparação do mercado de trabalho na perspectiva do capital faz parte do pós-modernismo que representa a ideologia do neoliberalismo. Disso decorre, por exemplo, o culto ao individualismo, à satisfação pessoal e imediata por meio do consumismo.

O pós-modernismo igualmente caracteriza-se pelo ceticismo em compreender o mundo através da razão e da ciência. Nesse sentido, a teoria “[...] se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano” (MORAES, 2009, p. 588). Logo, conceitos como universalidade, objetividade, contradição, ideologia, verdade, historicidade, desigualdade social, luta de classes são substituídos pela ênfase na diversidade, na diferença, na subjetividade (CHAUI, 2001).

Frigotto (2002, p. 71) segue a mesma linha de raciocínio ao afirmar que “[...] ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade.” Nesse contexto é incentivado e celebrado o relativismo cultural que resulta na fragmentação cada vez maior da classe trabalhadora através da formação de grupos.

Os respectivos grupos tendem a centrar-se em suas individualidades, nas diferenças entre si, em detrimento do debate sobre a diferença entre as classes sociais e, por conseguinte, da luta coletiva enquanto classe trabalhadora. Para Freitas e Silva (2000, p. 131) “[...] o relativismo cultural é uma maneira cômoda de se evitar o drama da desigualdade. Ao afirmar a plenitude das diferenças, esquece-se que elas se situam no contexto hierarquizado das sociedades.”

Como falar em “aprender a conviver com o outro” se a competição selvagem tem gerado um individualismo exacerbado e uma nova forma de explorar o trabalhador, por meio da dissolução de organizações coletivas, enquanto impera o “salve-se quem puder”? (FREITAS, 1995). Consideramos que, pela lógica do neoliberalismo e do pós-modernismo, o respeito às diferenças se traduz, sobretudo, na divisão entre a classe trabalhadora e no escamoteamento da desigualdade social.

A América Latina foi o cenário do primeiro experimento do receituário neoliberal, em nível mundial, na ditadura do general Pinochet, iniciada no Chile em 1975. Em 1979, as ideias neoliberais ganharam força na Inglaterra no governo Thatcher (1979-1990), e nos Estados Unidos da América durante o governo Reagan (1980-1988) (ANDERSON, 1995).

Com o passar do tempo, o ideário neoliberal foi se espalhando para diversos países ao

redor do mundo. Segundo Cremonese (2009), com a derrocada do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética (1989/1991), o capitalismo ganhou forças, decidido a transformar todo o mundo a sua imagem e semelhança.

Na América Latina, a disseminação da lógica neoliberal foi orquestrada a partir de uma reunião realizada em Washington, nos Estados Unidos da América, que contou com a participação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BID⁷². Nesta reunião denominada de “Consenso de Washington”, o eixo central dos debates e definições se deu em função das reformas necessárias a serem aplicadas nos países latino-americanos, em sintonia com o receituário neoliberal (CREMONESE, 2009).

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal teve início no governo de Fernando Collor e continuou com os governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o que resultou na queda da inflação, mas, por outro lado, causou recessão econômica, ingresso do capital externo volátil, índice elevado de desemprego, aumento do trabalho informal, flexibilização dos direitos trabalhistas, terceirização, privatização, desmonte de empresas e serviços públicos (CREMONESE, 2009).

A partir de 2003 até o momento, o Brasil é governado por presidentes mais próximos das lutas da classe trabalhadora. Consideramos que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e sua sucessora, Dilma Rousseff⁷³, estavam num processo de diminuição do ritmo da implantação das políticas neoliberais iniciada no governo Collor e intensificada nos governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso. Os governos de Lula e Dilma em seu primeiro mandato que se estendeu de 2011-2014, com algumas diferenças, promoveram a valorização do salário mínimo, melhorias nas condições de vida de milhões de brasileiros, sobretudo, na renda dos mais pobres, principalmente, via transferência de renda através de programas sociais. É possível constatar, também, outras questões como o desenvolvimento de programas habitacionais e ampliação de universidades públicas.

Neste segundo mandato de Dilma, iniciado em 2015, o país atravessa uma aguda crise

⁷²Consideramos oportuno ressaltar que a prefeitura de Manaus realizou empréstimo financeiro junto ao BID recentemente, conforme citado anteriormente.

⁷³No período de 2003 a 2010, o Brasil foi governado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais em 2010 e 2014, apoiada por Lula. Avaliamos que há semelhanças no governo de ambos, mas também algumas diferenças. Todavia, no nosso ponto de vista, o projeto neoliberal continuou sendo implementado. Não aprofundaremos essa questão neste trabalho.

econômica, característica do sistema capitalista conforme asseguram Marx (1974) e Engels (1982). Ainda segundo ensinam esses estudiosos, as crises do sistema capitalista sempre atingem, sobretudo, a classe trabalhadora. Isso é possível de ser constatado no ajuste econômico implantado pelo governo Dilma em 2015, no qual foram realizados cortes intensos nas áreas sociais, entre as quais a saúde, a habitação e a educação para ajuste no desarranjo entre receita e despesas das contas públicas. A política de austeridade fiscal do governo Dilma afeta os trabalhadores em outros âmbitos, como aumento do desemprego, da exploração do trabalho, da precarização das condições de trabalho, do nível de endividamento, enfim, da pauperização nas condições de vida da ampla maioria da população de nosso país.

Assim, permanecem problemas históricos crônicos no Brasil que resultam na concentração cada vez maior dos meios de produção e da renda e, por conseguinte, na apropriação da riqueza material e imaterial. Ou seja, o abismo entre a burguesia e a classe trabalhadora atinge nível gigantesco, fruto da estrutura social sob a lógica do capital na qual a maior parte da riqueza da humanidade está sob o domínio da classe burguesa que, como sabemos, representa uma parcela ínfima da população.

Cabe ressaltar que na sociedade capitalista, o poder dos governos é limitado diante do poderio econômico da classe burguesa que busca utilizar suas vantagens para dominar os diversos campos da sociedade: político, jurídico, educacional etc. Por isso, o capitalismo necessita ser superado e não reformado, pois enquanto a sociedade continuar estruturada sob a lógica do capital, a desigualdade social tende a aumentar e, com ela, a desumanização.

2.2.1 Paradoxos entre a riqueza produzida pela humanidade e a sua socialização

Estudos revelam que a riqueza produzida pela humanidade está cada vez mais concentrada como propriedade privada de uma pequena parcela dos indivíduos. Indicadores da Organização Não Governamental Oxfam, publicados em 2015, revelam que, se mantido o atual ritmo de concentração da riqueza, em 2016, 1% da população mais rica do mundo terá mais riqueza que 99% da população (A CONCENTRAÇÃO, 2015).

A concentração da riqueza tem criado um enorme contingente de pobres no mundo. O relatório do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado em 2014, aponta que 1,2 bilhão de pessoas no mundo vivem

com US\$ 1,25 ou menos por dia, e quase 1,5 bilhão de pessoas vivem na pobreza, com a sobreposição de privação, por exemplo, de educação e saúde (MUNDO, 2014).

No Brasil e em Manaus também é possível perceber paradoxos entre a riqueza produzida e sua socialização. Ao observarmos, por exemplo, o Produto Interno Bruto (PIB), nosso país apareceu, em 2014, nas dez primeiras colocações, em escala mundial. Mas, com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷⁴, divulgado em 2014, referente ao ano de 2013, o Brasil aparece na 79º entre os 187 países e territórios reconhecidos pela ONU (BRASIL, 2014c).

Ainda com relação ao Brasil, índices apontam que menos de 1% mais ricos detêm, entre 59,90% e 68,49% da riqueza nacional. Em 1987, havia três brasileiros bilionários. Esse número saltou para sessenta e cinco atualmente. Somadas, suas riquezas chegam à marca de US\$ 191,5 bilhões (A CONCENTRAÇÃO, 2015).

No que concerne a Manaus, o PIB deste município aparece entre as seis primeiras colocações dentre os mais de 5.550 municípios brasileiros. Esse fato pode ser verificado em matéria de jornal, na qual consta que:

Manaus possui o sexto maior Produto Interno Bruto (PIB) entre as capitais brasileiras, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados (sic) nesta quinta-feira (11/12/2014). Com participação de 1,1% no Produto Interno, a capital amazonense aparece atrás de capitais como São Paulo (1º), Rio de Janeiro (2º), Brasília (3º), Curitiba (4º) e Belo Horizonte (5º). Juntas, as seis capitais são responsáveis por 25% de toda a geração de renda do País. Dados da pesquisa do IBGE, feita em 2012, mostram que Manaus gera 77,7% do PIB do Amazonas, sendo o Estado que mais depende de sua capital. Manaus também é a segunda capital com maior concentração de renda per capita do País, perdendo apenas para Brasília. (LEONEL, 2014, s/p).

Como podemos verificar, Manaus aparece entre as primeiras colocações no que tange ao PIB e concentração de renda. O mesmo não ocorre com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁷⁵. De acordo com matéria divulgada em jornal,

⁷⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é publicado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reconhecido pela ONU, cujos indicadores levam em conta três dimensões do desenvolvimento humano de cada país, qual seja: renda, longevidade e educação. Embora haja questionamentos com relação à composição do IDH, ainda assim, ele revela dados que, a nosso ver, merecem ser considerados.

⁷⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) faz parte do PNUD, sendo que “o IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequando a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros”. (O QUE, s/d).

Manaus tem o pior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre as 16 regiões metropolitanas (RM) no Brasil, divulgou nesta terça-feira (25/11/2014) o estudo Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras, resultado da parceria entre Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e a Fundação João Pinheiro. [...] As 16 regiões metropolitanas no estudo são: Belém, Belo Horizonte, Cuiabá, Curitiba, Distrito Federal, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luis, São Paulo e Vitória. (MANAUS, 2014c, s/p).

Sabemos que a educação, a renda e a saúde são as três dimensões que compõem o IDH e, por conseguinte, o IDHM. Na matéria supracitada, consta que Manaus está em última colocação no IDHM entre as 16 regiões metropolitanas pesquisadas. Isso nos permite inferir que as condições de vida da classe trabalhadora de Manaus são, em geral, bem limitadas.

Nesse sentido, concordamos com Bentes (2014, p. 90-1) ao afirmar que:

A renda gerada em Manaus não vem sendo apropriada por seus habitantes, em especial pela classe trabalhadora, que quotidianamente enfrenta as adversidades impostas a quem precisa sobreviver com baixos salários, gastos com alimentação, vestuário, taxas de serviços como água, esgoto, aluguel e demais necessidades básicas.

Com relação à Educação Infantil, por exemplo, o Censo das Instituições de Educação Infantil do município de Manaus, realizado no ano de 2010 pelo Conselho Municipal de Educação deste município e a UFAM, por meio da FACED, aponta que “[...] os prédios não são adequados faltando estrutura para o trabalho pedagógico” (MOURÃO et al., 2013, p. 161), inclusive com atendimento educacional de crianças em açougues (ibidem).

O jornal “A Crítica” divulgou uma matéria, no ano de 2015, que trata sobre a situação problemática de escolas municipais de Manaus. Consta na matéria que:

Quatro comunidades rurais, localizadas à margem esquerda do Rio Amazonas, visitadas pela reportagem do jornal A CRÍTICA, enfrentam o distanciamento institucional do poder público. Os problemas vão desde a precariedade das escolas à falta de água potável e energia elétrica. A Comunidade Santa Luzia do Tiririca (a 70 quilômetros via fluvial da capital), última comunidade localizada à margem esquerda do rio Amazonas, a duas horas de Manaus, onde vivem 45 famílias, não começou o ano letivo bem: a escola São João, construída pela própria comunidade, ainda não iniciou as aulas por falta de professor. [...] A escola da comunidade possui apenas uma sala de aula, onde alunos do ensino

infantil e fundamental se dividiam, até 2014, no mesmo espaço para ter acesso à educação. (ANDRADE, 2015, s/p).

Na escola Esperança foi possível constatar, durante nossa pesquisa de campo em 2014, diversas adversidades como inadequação do espaço físico e do mobiliário, pobreza com relação ao material pedagógico e científico, equipamentos limitados, formação continuada rarefeita. Nesta unidade escolar, várias questões concorrem para o esvaziamento do processo educativo, localizada num município, enfatizamos, que aparece entre as dez primeiras colocações no PIB dos municípios brasileiros.

É importante ressaltar que o sucateamento de escolas, particularmente das escolas públicas, não é fato somente no município de Manaus. A literatura aponta que essa situação atinge outras escolas públicas a nível estadual e nacional. A intensidade da precariedade varia por conta de diversos fatores como, por exemplo, a desigualdade social histórica entre as regiões brasileiras.

Entendemos que a situação adversa das escolas faz parte das estratégias da classe burguesa para continuar dominando e, para isso, “[...] a ideologia dominante lança as massas na miséria material e intelectual” (DUARTE, 2001, p. 29).

Assim, o fosso relacionado ao acesso aos bens materiais e não materiais entre a classe burguesa e a classe trabalhadora atinge níveis profundos em Manaus, em nosso país e no mundo. À medida que a concentração de renda aumenta, a massa de empobrecidos tende a se avolumar. Na mesma proporção em que se multiplicam as riquezas dos burgueses, multiplica-se, em geral, a precarização das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Ou seja, ocorre a “[...] pauperização material e espiritual do trabalhador, cujo mundo se desvaloriza na proporção direta da valorização do mundo das coisas por ele produzidas” (SAVIANI, 2004b, p. 34).

Reflexos da concentração da riqueza mundial também podem ser observados atualmente com o enorme contingente de refugiados do Oriente Médio que estão sendo forçados a sair dos seus países de origem em virtude de questões relacionadas às péssimas condições de vida. Assim, buscam uma vida melhor em países estrangeiros. Entendemos que os problemas do Oriente Médio, assim como dos países do Continente Africano e de outros países, são, em grande medida, consequências da ganância das grandes potências mundiais (de governos e de organismos multilaterais) localizados, sobretudo, em países da Europa e nos Estados Unidos da América, decididos a aumentar, sem limites, o poderio econômico e, por conseguinte, o poder político,

jurídico etc.

Disso decorre que o maior contingente populacional mundial apenas consegue ter o suficiente (ou não!) para atender as necessidades de sobrevivência física, algo que o torna empobrecido objetiva e subjetivamente, isto é, a possibilidade do desenvolvimento unilateral (do homem todo, corpo e intelecto) não se concretiza em virtude da exploração do capital. Conforme Heller (1986, p. 64-5, tradução nossa, grifo da autora):

A expressão mais significativa do empobrecimento das necessidades (e das capacidades) do indivíduo é sua redução e homogeneização. Ambas caracterizam tanto a classe dominante como a classe trabalhadora, mas não *de igual modo*. À necessidade de *ter* se reduzem todas as necessidades, que se tornam homogêneas. Para a classe dominante, esse ter é *possessão* efetiva, consiste na necessidade dirigida à posse de propriedade privada e dinheiro em *medida* cada vez maior. A necessidade de ter do trabalhador, pelo contrário, afeta a sua mera sobrevivência: vive para manter-se. “[...] O operário somente deve ter o suficiente para querer viver e somente querer viver para ter.” [...] Quando observa que o trabalhador é um ‘ser sem necessidade’, Marx alude a esta redução. O trabalhador deve privar-se de toda necessidade para poder satisfazer uma só, manter-se vivo. [...] De uma só coisa não pode privar-se o trabalhador: de sua força de trabalho.

Nesse contexto, emerge a contradição entre a riqueza produzida pela humanidade por intermédio do trabalho da qual a classe trabalhadora, em geral, não consegue apropriar-se por não ter condições objetivas para isso. Nesse sentido,

[...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um mundo bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2008, p. 82).

Assim, podemos inferir que quanto menor a possibilidade de o indivíduo se apropriar das riquezas produzidas pela humanidade, maior será sua desumanização, pois não encontra os meios objetivos necessários para elevar suas capacidades humanas. Com isso, sua liberdade é tolhida, pois sua vida restringe-se àquilo que é básico nos animais. Ou seja, o trabalhador “[...] só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais: comer, beber e procriar, quando muito

ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano animal” (MARX, 2008, p. 83).

O trabalho que permite ao homem criar e enriquecer sua existência e também a da humanidade, na organização social capitalista é reduzido, portanto, apenas a meio de satisfazer a necessidade da sobrevivência física. Assim, aquilo que caracteriza o trabalho humano como atividade consciente e livre deixa de existir, igualando o homem aos animais, que se identificam diretamente com sua atividade para satisfazer sua necessidade imediata de sobrevivência (MARX, 2008).

Nesse contexto, forma-se o fenômeno da alienação que emerge da discrepância entre o desenvolvimento das riquezas no mundo e o desenvolvimento do ser humano. Por um lado, a riqueza da humanidade é ampliada pelo trabalho e, por outro lado, o desenvolvimento unilateral da classe trabalhadora permanece, em geral, atrofiado pelo fato de esta não possuir condições objetivas de acompanhar essa evolução. Por conseguinte, concordamos com Mello (2000, p. 39) ao afirmar que “[...] a maioria dos homens contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação desta genericidade pela maioria tem sido cada vez mais ínfima.”

Portanto, na sociedade em vigor a ampla maioria dos indivíduos tem uma relação empobrecida com a cultura material e não material. Essa situação produz efeitos na formação do indivíduo singular. Oliveira (2005, p. 50) ressalta que “[...] no indivíduo está sintetizado (sic) a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se.”

Os dados apresentados neste sub-item sobre a concentração da riqueza nos permitem inferir que existe uma enorme barreira na relação singularidade-particularidade-universalidade engendrada e sustentada pelas relações sociais de dominação, hegemônicas na contemporaneidade. Isso torna a particularidade empobrecida para ampla maioria da humanidade, o que gera as discrepâncias entre o desenvolvimento do indivíduo (singularidade) e o desenvolvimento já existente do gênero humano (universalidade).

Nas palavras de Oliveira (2005, p. 31), atualmente

[...] já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenha acesso a elas. Nesse sentido, esses indivíduos estão alienados frente a esses produtos da atividade humana.

A contradição que existe na forma como está organizada a sociedade vigente, a qual Oliveira se refere no texto acima, também é apontada por Martins (2001). A autora afirma o caráter contraditório existe no interior das relações sociais de dominação sob as quais

[...] as objetivações humanas (produção material, linguagem, ciência, artes etc) oferecem as condições para a humanização, e no entanto, isto não garante que os homens, individualmente se apropriem das objetivações produzidas historicamente pela sociedade, dado que estas mesmas relações, produzem a alienação dos indivíduos. Neste sentido, o mesmo processo que cria as possibilidades para a humanização cria também as possibilidades para a alienação, que representa um distanciamento, um hiato, entre o enriquecimento do gênero e a vida concreta dos indivíduos. (MARTINS, 2001, p. 111).

Em Duarte (2001, p. 341) encontramos a passagem na qual o autor comenta sobre o processo de alienação oriundo da impossibilidade objetiva de o ser humano apropriar-se da riqueza cultural, isto é, da riqueza do gênero humano. Diz o autor:

[...] toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo. Nesse sentido, o quanto exista de possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, isto é, de sua humanização, e o quanto essas possibilidades não se concretizem definem o grau de alienação existente numa determinada sociedade. [...] A alienação, antes de apresentar-se como um fenômeno da consciência, é um fenômeno social e objetivo.

Nesse sentido, cabe enfatizar que, na sociedade capitalista, o trabalhador que produz a riqueza do gênero humano, em seus aspectos material e não material, não a produz para o seu próprio consumo, mas em grande medida, para o consumo da burguesia. Assim, sua relação com o processo de trabalho é alienada, isto é, produz um produto, um bem cultural que não vai usufruir. Em troca recebe um produto (dinheiro) diferente daquele que produziu.

Marx apresenta as características do trabalho alienado. Conforme o autor:

Primeiro, 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, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa.

O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se não fosse seu próprio, mas de um outro, como se não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (MARX, 2008, p. 82-3, grifo do autor).

Assim sendo, concordamos com o ponto de vista de Saviani (2004b, p. 34) ao afirmar que o trabalho, nessa perspectiva, é algo externo, “[...] um fator de sofrimento e não de satisfação.” Por consequência, temos como resultado o esvaziamento do trabalho que integra o universo da desumanização e, portanto, produz relações alienadas e alienantes que esvaziam a individualidade do ser humano.

Duarte (2001) apresenta e discute os elementos que esvaziam a individualidade do ser humano, quais sejam: a) redução do indivíduo a alguém que produz valor de troca, em que o relacionamento com a sociedade se realiza pela mediação do dinheiro; b) separação entre o trabalhador, os meios de produção e o produto, havendo contradição entre o trabalhador (que é esvaziado à medida que é reduzida à força de trabalho) e o trabalho, que gera toda riqueza produzida na forma de capital; c) trabalhador tornado indiferente ao conteúdo concreto de sua atividade.

À medida que a individualidade do ser humano encontra-se esvaziada, seu trabalho tende ao esvaziamento. O trabalho como algo necessário no processo de humanização é substituído por uma obrigação, situação em que o trabalhador encontra nenhuma ou pouca satisfação, nenhuma ou pouca realização na perspectiva humanizadora. Assim, o trabalhador executa o trabalho para cumprir o expediente na expectativa de que esse acabe logo para se ver livre. Igualmente fica na contagem regressiva para a chegada do fim de semana, feriado ou férias.

Algumas características observadas durante a pesquisa de campo na escola Esperança denotam o esvaziamento do trabalho educativo. Diversos educadores demonstravam cansaço, desânimo, descrença, insatisfação no trabalho e apatia com relação a colegas e alunos. Em geral, apenas reclamavam das adversidades no trabalho, raramente conseguiam fazer a leitura da realidade para além da aparência e atuar no sentido de buscar transformar essa realidade. Isso pode ser observado na fala das professoras participantes da pesquisa. Vejamos:

Dora: Estou realmente meio frustrada esse ano porque estou vendo as coisas irem pelo ralo. [...] O professor já está chateado. Nada se realiza, nada acontece. Se reúne para fazer as coisas e depois não funciona. [...] Vejo a Educação Infantil muito esquecida. Nós profissionais também. Vejo nós profissionais esquecidos. Espaço que é bom, material que é bom, não tem⁷⁶.

Cira: Falta espaço físico adequado, o quantitativo (elevado) de alunos, falta apoio, falta material. Falta de apoio pedagógico mesmo [...]. A gente fica desestimulada⁷⁷.

Cida: Não dá para trabalhar no corredor que é sempre ocupado, não dá para trabalhar na cozinha, não dá para trabalhar no parque porque não tem manutenção. Não dá pra trabalhar no Anexo [...] Quer dizer: para onde a gente corre não tem apoio. Aí a gente acaba ficando entre quatro paredes, onde a gente não deveria ficar com a Educação Infantil⁷⁸.

Pesquisadora: Por qual motivo você (nos dirigimos à Cira, após afirmar que se sente frustrada no trabalho) se considera frustrada no trabalho?⁷⁹

Cira: Essa falta de segurança no ambiente, falta espaço físico para a gente ficar, tem que estar trocando de sala o tempo todo. Essa falta de material, de tempo; tudo é muito atropelado. Aí a gente leva as coisas para casa e em casa não consegue fazer. Muitas vezes não dá tempo; não tenho secretária (empregada doméstica), então no momento que estou em casa, fico fazendo as coisas da casa; então realmente não tenho tempo. Aqui na escola deveria ter esse apoio e não tem. A questão das crianças tem que dar o teu jeito, mas apoio não existe. Um bom planejamento não existe. Então tudo isso vai frustrando. Não tem um lugar para guardar as coisas; não poder fazer um cantinho da leitura; um material na parede, as pessoas destroem. [...] Outra coisa que me frustra, não sei se é uma dificuldade minha, mas é com relação à criação de história e dramatização. Eu tenho que me vencer porque tenho essa dificuldade de trabalhar, de ensaiar isso para fazer uma apresentação com as crianças [...]⁸⁰.

Pesquisadora: Na escola que você trabalhou antes, você conseguiu te realizar como profissional?⁸¹

Cira: Conseguiu. Tinha colegas com os quais a gente trocava muita experiência; via o que dava certo e o que não dava certo, e a gente ia tentando melhorar. [...] Lá a frustração era com relação aos pais pelo fato de não apoiarem os professores. Aqui o que me frustra são as condições. Fico desanimada e sei que as crianças não têm culpa.

[...]

⁷⁶ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁷⁷ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁷⁸ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

⁷⁹ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁸⁰ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁸¹ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

Pesquisadora: Existem coisas que vocês gostariam de realizar no trabalho que exercem, mas, por algum motivo, não conseguem realizar?⁸²

Cira: Eu gostaria de realizar um pouco mais. Sei que esse ano estou deixando muito a desejar; me sinto muito frustrada. Muitas vezes não planejo para dar aula; muitas vezes o planejamento fica só no pensamento. Às vezes eu penso de uma forma e não acontece. Coloco no caderno de uma forma e não acontece. [...] Acho que a senhora (refere-se à pesquisadora) que está em contato comigo, já deve ter percebido isso. Estou realmente meio frustrada esse ano porque estou vendo as coisas irem pelo ralo [...]

Dora: A gente fica desestimulada.

As manifestações das professoras têm características próximas de algumas apresentadas por Antunes (2009, p. 133) como sendo parte do universo da alienação, como individualismo, apatia e inércia. Saviani (2004b), com base na definição da alienação em Marx, assevera que, nesse estado, o homem não tem consciência de sua própria situação e, com isso, perde sua condição de sujeito de seus atos.

Consideramos que esse é um agravante ainda maior quando se trata de profissionais que lidam com o processo educativo escolar, cujo papel consiste em formar as novas gerações. Dessa forma, “[...] esse papel está atrelado às suas (dos professores,) próprias condições sociais e de trabalho, aí, incluídas suas características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

Vale ressaltar que os pífios salários aliados às más condições de carreira e de trabalho dos professores estão entre as principais causas que vêm mudando cada vez mais o perfil dos estudantes que buscam cursos de formação inicial docente, particularmente em nosso país. Pesquisas atuais revelam que a ampla maioria desses estudantes é proveniente de famílias com condições de vida restritas e com favorecimento educacional menor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Isso significa dizer que a apropriação cultural dos estudantes, em geral, é rarefeita, sobremaneira a apropriação das objetivações genéricas para-si (HELLER, 1977)⁸³.

⁸² Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁸³ Heller (1977) classificou as produções humanas em objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si. Para a autora, as objetivações genéricas em-si são formadas pelo uso dos utensílios, costumes e linguagem que constituem a base da existência e convivência na sociedade humana, as quais são apropriadas na cotidianidade. As objetivações genéricas para-si são formadas pela ciência, moral, filosofia, arte e política. Essas são objetivações superiores, mais complexas e, portanto, são mais difíceis de serem apropriadas. Vale ressaltar que as objetivações genéricas para-si têm maior potencial de alavancar as capacidades humanas, porém são apropriadas de forma rarefeita por milhares de indivíduos por suas precárias condições de vida e de educação, fruto do sistema capitalista.

À medida que professores têm um aparato cultural empobrecido, é grande a probabilidade de o pensar e o agir docente serem esvaziados de elementos na perspectiva de formar e alavancar as qualidades humanas dos alunos em suas máximas possibilidades. Pressupomos que, em geral, nos cursos de formação docente em nosso país, é desconsiderado o fato apontado pela literatura quanto às restritas condições de apropriação dos bens materiais e não-materiais dos estudantes dos cursos de graduação e dos professores que já exercem o trabalho docente que, em sua ampla maioria, são provenientes da classe trabalhadora. Assim, a formação cultural tende a permanecer restrita, refletindo-se, inclusive, no alcance teórico insuficiente para refletir sobre as especificidades do trabalho docente e da função social da escola.

Nesse contexto, fazemos referência à nossa pesquisa de campo na qual foi possível constatar nas manifestações das professoras, a dependência de outros profissionais para pensar o trabalho educativo a ser desenvolvido por elas. Em um dos encontros do Grupo Focal, ao lançarmos a questão: “Na sua opinião, faz diferença ter pedagogo com formação na Educação Infantil”?, Dora responde: “[...] ele tem que ser uma pessoa qualificada, conhecedora principalmente, que já atuou, que conhece a realidade, que veja o que se pode trabalhar”⁸⁴.

Cabe ressaltar que, por vezes, o próprio pedagogo, do qual os professores esperam definições quanto ao trabalho que devem realizar, não possui o domínio de conhecimentos que lhe possibilitaria exercer seu trabalho de modo a corresponder à função social do seu cargo. Com isso, tende a contribuir pouco para alavancar o trabalho docente na perspectiva humanizadora.

Voltemos a tratar sobre determinadas expectativas que professores nutrem com relação aos pedagogos. No encontro do Grupo Focal, Dora ao comentar sobre a atuação de uma gestora e pedagoga com quem trabalhou em determinado período de sua atuação docente, fala que “tinha uma pedagoga que ela (refere-se à gestora) deixava encarregada. [...] ela estava todo tempo na porta trazendo novidade para o professor para ver se ele se animava; trazia conteúdo tal, texto tal [...]”⁸⁵.

A nosso ver, a fala de Dora revela dependência de ações definidas por outros. Com isso, há uma relação espontânea e mecânica com o e no trabalho em detrimento da práxis produtiva, criadora, que requer o elo entre o fazer e o pensar, entre prática e teoria, entre meio e fim.

⁸⁴ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

⁸⁵ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

Convém considerar que não existe separação radical entre a vida no trabalho e a vida fora do trabalho, pois o processo de desenvolvimento do homem, resguardadas as devidas peculiaridades, ocorre tanto dentro como fora do ambiente de trabalho. Por isso, as necessidades humanizadoras precisam ser criadas e atendidas, concomitantemente, nos dois espaços, isto é, no trabalho e fora dele.

Nessa perspectiva, concordamos com a concepção de Antunes (2009, p. 173, grifo do autor) ao afirmar que:

[...] uma vida cheia de sentido *fora* do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado* com *tempo (verdadeiramente) livre*. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desefetivação* que se dá no interior da vida laborativa.

Por conseguinte, não podemos nos negar a ver que as relações de dominação estão presentes em todos os âmbitos da sociedade. Isso significa dizer que essas relações atravessam o ambiente de trabalho e atingem outras dimensões da vida da classe trabalhadora. Com isso, o processo de desumanização está presente também no “tempo livre” do trabalhador, que tem sido cada vez menor por conta da exploração cada vez mais acentuada e ao qual a burguesia busca organizar, conforme seus interesses. Assim, o tempo livre torna-se uma extensão da lógica capitalista.

Concordamos com Antunes (2010, p. 94, grifo do autor) quando afirma que:

[...] as diversas manifestações de *estranhamento* atingiram, além do espaço da produção, ainda mais intensamente a esfera do *consumo*, a esfera da vida *fora* do trabalho, fazendo do *tempo livre*, em boa medida, *um tempo também sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias*. *O ser social que trabalha deve somente ter o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos*.

Ainda segundo o autor, “[...] dos serviços *públicos* cada vez mais *privatizados*, até o turismo, onde o ‘tempo livre’ é instigado a ser gasto no consumo dos *shoppings*, são enormes as evidências do *domínio do capital na vida fora do trabalho*” (ANTUNES, 2009 p. 131, grifo do autor).

Com relação ao consumo no *shopping*, a ideia de Antunes é corroborada por Padilha (2006, p. 151) quando trata sobre o consumo e lazer reificado no universo do *shopping*. Segundo a autora, o *shopping* representa “[...] o *locus* do estranhamento, do sujeito ‘semiformado’, da reificação do prazer e do lazer. [...] nestes templos de consumo e de lazer os homens continuam sob as condições de alienação e de estranhamento nas quais se encontram no ‘mundo de fora’.”

Isso não significa que a frequência ao *shopping* deva ser totalmente evitada. No entanto, entendemos que este espaço representa o templo do consumismo contemporâneo à medida que o consumidor passa algumas horas num mundo colorido (sem mendigo, sem odor de esgoto etc.), seduzido para embelezar o corpo e alimentar o estômago, e com poucas opções para elevar suas capacidades humanas. E, quando existem algumas possibilidades de acesso aos bens culturais (bibliotecas, exposição de arte, teatro etc.) que tendem a contribuir para a humanização, por vezes, estas são desconsideradas pelo trabalhador por conta de sua alienação.

No caso das professoras participantes da pesquisa, no quadro 4 apresentado na Seção anterior, pudemos observar o acesso limitado aos bens culturais não-cotidianos. Na questão referente às atividades que costumam fazer fora da escola, Dora e Cida responderam que dividem o tempo entre os afazeres domésticos e o curso de espanhol e a atividade como catequista, respectivamente. Cira respondeu que realiza programas com a família (cinema) e leitura de livros. Mas, em determinadas ocasiões, comenta o pouco tempo em casa por conta dos afazeres domésticos sob sua responsabilidade, pois não possui empregada doméstica⁸⁶. Ou seja, a apropriação de bens que tendem contribuir para a humanização (arte e ciência, por exemplo) é rarefeita.

Entretanto, não podemos perder de vista que mesmo diante das adversidades na sociedade vigente, existem brechas para atuar na perspectiva da humanização. Mas essas brechas dificilmente são percebidas no nível da consciência espontânea, acrítica, própria do senso comum. A consciência para-si e, portanto, mais desenvolvida, tende a ser formada com a apropriação das objetivações mais elevadas. Assim, concordamos com Bissoli (2005) que as necessidades de apropriação de objetivações que permitem o desenvolvimento das qualidades humanizadoras precisam ser criadas, isto é, faz-se necessário criar necessidades superiores que auxiliarão o indivíduo a conduzir sua vida intencional e teleologicamente. Dessa forma, lutar-se-á frente às necessidades consumistas do mercado. Essas são do interesse da classe burguesa, pois

⁸⁶ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Gravação em áudio.

quanto mais produtos fúteis a classe trabalhadora consumir, maior será a possibilidade de manipulação e enriquecimento da classe burguesa.

Nesse sentido Antunes (2010, p. 150) aponta

[...] uma dupla dimensão da luta contra o estranhamento sob o capitalismo: aquela que visa o questionamento do próprio modo de produção e extração na mais-valia e aquela que possibilita ao indivíduo que trabalha utilizar seu horário de não-trabalho, seu tempo liberado, visando a concretização de uma experiência mais cheia de sentido, não coisificado pela manipulação do capital.

Consideramos que a perspectiva apontada por Antunes faz parte da luta de classes, pois a vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho não é do interesse da classe burguesa. A burguesia precisa da alienação para continuar existindo enquanto classe e, por isso, utiliza todos os meios possíveis para criar e manter níveis profundos de alienação da classe trabalhadora. Se a classe trabalhadora elevar suas capacidades humanas, tenderá a lutar contra as relações de opressão.

Nesse sentido, “[...] lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2001b, p. 27). Para isso, Heller considera fundamental a apropriação das objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política), para uma formação que possibilite uma relação consciente do indivíduo para com sua vida cotidiana (ibidem).

Essa é igualmente a perspectiva apontada por Antunes com a qual concordamos. Para o autor, é através “[...] da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo” (ANTUNES, 2010, p. 113).

Isso não significa, de forma alguma, ignorar trabalho porque este é necessário para a existência humana. Nessa perspectiva, refutamos a concepção idealista de De Masi (1999; 2000; 2001) que prega uma sociedade livre do trabalho, escamoteando as relações sociais de dominação. Reafirmamos a necessária luta pela humanização da classe trabalhadora dentro e fora do trabalho e, por conseguinte, contra as relações de dominação que subjagam uma classe social à outra. Isso requer o controle dos meios e fins por parte da classe trabalhadora para superar a alienação e, por conseguinte, as relações de dominação.

Entretanto, as relações de dominação não serão superadas se a classe trabalhadora não:

1) tiver consciência que essas são fruto da construção humana; 2) se organizar enquanto classe; e 3) lutar pela transformação. Disso decorre a necessidade de compreendermos, como classe trabalhadora que as relações sociais de dominação, embora hegemônicas nessa sociedade, não detêm o poder absoluto nem o controle total da sociedade.

Assim sendo, no seio da sociedade capitalista existem possibilidades para elevar as capacidades humanas da classe trabalhadora. Mas, “[...] é preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las” (DUARTE, 1999, p. 62).

Nesse contexto, evocamos Gramsci (2004, p. 267) que argumenta a necessidade de “[...] criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.” Esta afirmação de Gramsci, nos permite refletir sobre a fundamental importância de conhecer as múltiplas relações e determinações da realidade, e, ao tomar ciência dos níveis profundos de desumanização que se encontra a ampla maioria dos indivíduos, não subestimar o poderio das relações sociais de dominação que produzem a desigualdade entre as classes sociais. Todavia, diante das circunstâncias, por piores que sejam para a classe trabalhadora, é preciso colocar em movimento a vontade de lutar pela transformação social, ainda no interior da sociedade sob o domínio do capital.

Nesse sentido, entendemos que na sociedade vigente existem possibilidades, ainda que limitadas, para enriquecer a relação singularidade-particularidade-universalidade e, por conseguinte, o processo de humanização. Na escola quando determinados professores organizam e desenvolvem o trabalho educativo para que os alunos se apropriem dos conhecimentos mais evoluídos presentes, por exemplo, nas ciências, na literatura, na música, nas artes, estarão contribuindo para enriquecer suas singularidades, para a superação da consciência em-si em direção da consciência para-si.

No que tange às turmas da pré-escola da escola Esperança, citamos como uma possibilidade a utilização dos livros e revistas do acervo da biblioteca para ampliar o universo cultural das crianças. Embora escassos, são exemplos de materiais que podem servir para enriquecer o processo educativo e, por conseguinte, o processo de formação das crianças.

Essas possibilidades, porém, dificilmente serão percebidas no nível do senso comum, da consciência em-si dos educadores. Assim, cabe ressaltar a fundamental importância da apropriação de conhecimentos teóricos pelos professores e educadores que permitam elevar suas

consciências em direção à consciência para-si, indispensável para compreensão da realidade possibilitando “[...] escolhas mais adequadas das ações a serem realizadas no cotidiano, pois somente com o conhecimento dos mecanismos, dos nexos causais, é possível a efetivação da finalidade.” (MORAES, 2009, p. 601). Desse modo, as brechas oriundas das contradições da sociedade vigente tendem a serem percebidas e utilizadas pelos professores para atuar teleologicamente no sentido impelir o processo de humanização de seus alunos.

Nesse sentido, consideramos que os fundamentos teóricos, na perspectiva da Filosofia da Práxis, atuam como mediadores para o entendimento de que

[...] as finalidades não estão estabelecidas por alguma força transcendente, elas podem e devem ser estabelecidas pelos seres humanos que, individual e coletivamente, se posicionem em relação às possibilidades objetivamente existentes e lutem, também individual e coletivamente, em favor de algumas dessas possibilidades e contra outras. [...] Esse aspecto fundamental à prática humana, isto é, a escolha entre as possibilidades existentes, de maneira a se concretizarem e se desenvolverem algumas e a se reprimirem ou até se eliminarem outras, se faz presente tanto no plano da sociedade em seu todo, como no plano dos indivíduos, a começar do seu próprio processo educativo. (DUARTE, et al. 2012, p. 3956).

Essa ideia de Duarte permite estabelecer relações com os conceitos de individualidade em-si e individualidade para-si. Sabemos que a formação da individualidade se efetiva através da dialética objetivação-apropriação dos elementos culturais. Inicialmente, as objetivações genéricas em-si (a linguagem, os usos e costumes) exercem uma maior influência na formação do ser humano, fundamentais para a vida em nossa sociedade, cujo processo objetivação-apropriação ocorre na vida cotidiana, constituindo a individualidade em-si, para a qual o nível de consciência do indivíduo não encontra a sua máxima elevação. À medida que as condições de vida e de educação possibilitam ao ser humano o real acesso às objetivações genéricas para-si (como a Arte, a Política, a Moral, a Ciência e a Filosofia), a formação da sua individualidade tende a se tornar cada vez mais enriquecida, mais complexa, resultando em elevação da individualidade em-si para a individualidade para-si (HELLER, 1977; DUARTE, 1999), que engendra novos níveis de consciência no sujeito, cada vez mais elevados, sobre a realidade e sobre si mesmo.

No nível da individualidade para-si, o indivíduo consegue “[...] participar ativamente na produção do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 12), o que caracteriza a prática social

para-si, consciente e intencionalmente mediada. Nesse sentido, acreditamos que a educação escolar tem o papel fulcral de promover a elevação da individualidade em-si para a individualidade para-si (DUARTE, 1999) de cada aluno, condição para a passagem da prática social em-si para a prática social para-si. Com essa expectativa e com esse propósito passamos para a Seção seguinte, na qual abordaremos o papel da escola e a função do trabalho educativo, com o auxílio da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 O TRABALHO EDUCATIVO COMO ATIVIDADE ESPECÍFICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

INSTRUÍ-VOS, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.
AGITAI-VOS, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
ORGANIZAI-VOS, porque teremos necessidade de toda a nossa força.
(Antônio Gramsci)

No texto precedente refletimos sobre o papel do trabalho na constituição e desenvolvimento do homem e da sociedade. Vimos que através do trabalho o homem produz a sua existência, fato que origina sua diferença em relação às outras espécies animais que vivem na dependência daquilo que é disponibilizado a eles pela natureza e, em certa medida, pelo próprio homem. O resultado do trabalho está objetivado nos bens materiais e não materiais que compõem a cultura. Na cultura, portanto, está registrada a história da humanidade.

O homem necessita se apropriar da cultura para se humanizar, isto é, desenvolver suas capacidades especificamente humanas. A sociedade vigente, entretanto, organizada pela lógica do capital, concentra nas mãos de poucos as riquezas produzidas pela humanidade. Disso decorre que uma parcela ínfima da população representada pela classe burguesa, retém a maior parte da riqueza em seu poder, o que gera a desigualdade social e o desenvolvimento díspar das capacidades humanas.

Este fenômeno não é, portanto, natural, mas produzido pela ação humana. A classe burguesa que se apoderou (e se apodera) da riqueza, atua no sentido de manter e consolidar a sociedade capitalista, pois é a maior beneficiada por essa forma de organização social. Mas o que o trabalho educativo e a escola têm a ver com isso?

A seguir, nos debruçaremos sobre esta questão e sobre outras a ela concernentes. Inicialmente, abordaremos brevemente a origem da escola – instituição na qual o trabalho educativo se efetiva – para, em seguida, tratar sobre o papel do trabalho educativo no processo de formação dos indivíduos. Nesse contexto, daremos continuidade a nossa análise de dados empíricos resultantes do processo da pesquisa de campo.

3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA COMO CAMPO ESPECÍFICO PARA FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o debate sobre o surgimento da escola não pode se deslocar do

processo de constituição e desenvolvimento do homem e da sociedade pelo fato de ela se consolidar como uma obra humana, historicamente condicionada. Ou seja, a escola é fruto do trabalho, fundada para satisfazer a interesses e necessidades que o próprio homem criou.

O processo de educação começou com o primeiro ato histórico - o trabalho - que marca o início da história do homem como produtor da sua existência. Todavia, a escola como local específico para formação do homem, foi criada posteriormente.

Como vimos na Seção 2 deste estudo, na Antiguidade, determinado grupo de indivíduos engendrou e implantou a propriedade privada da terra. Por conseguinte, ocorreu a divisão entre os proprietários e os não proprietários de terra, formando respectivamente a classe burguesa e a classe trabalhadora. A classe trabalhadora, por não possuir o principal meio de produção da época, trabalhava a terra daqueles que a possuíam produzindo o que era necessário para o seu sustento e para o sustento dos proprietários (SAVIANI, 2012).

Disso decorre que uma classe social trabalhava enquanto outra classe social podia viver do trabalho alheio e, por conseguinte, se ocupar em outras atividades. Nesse contexto, inicia-se a diferenciação com relação à educação. Antes da divisão entre classes sociais, a educação acontecia para todos no processo de trabalho comunal, isto é, na produção da existência comunitária, em que os indivíduos coletivamente trabalhavam e usufruíam do resultado do trabalho. Para a classe dos não proprietários que continuaram trabalhando a terra após a divisão entre classes, o processo de educação continuou se dando no trabalho. A classe ociosa, entretanto, criou um local específico para sua formação: a escola (SAVIANI, 2012).

Logo, passaram a existir duas formas de educação: a educação geral e a educação escolar. A educação geral destinava-se à classe representada pela maioria dos indivíduos que “[...] aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a”. A educação escolar, por sua vez, destinava-se à classe dos proprietários (SAVIANI, 2012, p. 153).

Na Idade Média, a terra continuou sendo o meio de produção principal e a agricultura a forma econômica predominante. Os homens “[...] viviam no meio rural e da atividade agrícola” (SAVIANI, 2012, p. 153). Nessa época muda a forma de trabalho de escravagista para servil. Entretanto, a forma de educação continuou sendo a mesma, isto é, educação escolar para os proprietários da terra (denominados senhores feudais, que representavam a classe dominante) e educação pelo trabalho para os despossuídos da terra, denominados servos.

Com a Revolução Industrial, que marca o início do modo produção capitalista no século

XIX, o processo de trabalho anterior centrado no campo e na terra é revertido para a cidade e para a indústria e, por conseguinte, ocorrem mudanças com relação à educação. A produção centrada na cidade e na indústria passa a exigir a generalização da educação escolar e a apropriação da escrita por ambas as classes sociais. Isso se deve pelo fato de a indústria passar, nessa época, a ser o meio dominante de produção, incorporando a ciência ao processo produtivo, o que gerou a necessidade do domínio de determinados conhecimentos sistematizados, principalmente do código escrito. Ou seja, a educação escolar e a apropriação da escrita que na época anterior à Revolução Industrial eram restritos aos proprietários da terra, agora passa a ser uma exigência para a classe trabalhadora adquirir o conhecimento necessário para lidar na indústria (SAVIANI, 2012).

Com a expansão da escolarização, a educação escolar se transformou na forma de educação predominante por conta das exigências do processo produtivo industrial, capitaneado pela classe burguesa. Isso significa dizer que, para a classe trabalhadora, se trata de apropriação de conhecimento mínimo, apenas o necessário para atuar na indústria, portanto, de escolarização básica.

Assim, podemos perceber que não há neutralidade na educação escolar desde sua origem, pois “[...] a história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra” (SAVIANI, 2012, p. 159).

Nesse sentido, na época na qual foi necessário ampliar o acesso à escola para a classe trabalhadora em virtude do trabalho industrial, a classe dominante determinou diferenças no papel das escolas. Nas escolas frequentadas pela burguesia predominava a formação intelectual. As escolas frequentadas pela classe trabalhadora, por sua vez, “[...] ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 2012, p. 159) de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista. Assim, a escola é diferenciada de acordo com as classes sociais a que se destina (GRASMCI, 2004).

A burguesia atua no campo educacional, portanto, de acordo com os seus interesses. Vimos anteriormente que na época em que a nobreza representava a classe dominante, a burguesia buscou se apropriar do conhecimento sistematizado a fim de se instrumentalizar para a conquista do poder. Após alcançar seu objetivo de assumir o poder, passou a atuar para manter e

legitimar a organização social sob seu comando. Nesse contexto, procura intervir no processo educacional para que a apropriação do conhecimento por parte da classe trabalhadora seja apenas o suficiente para as necessidades do modo de produção do capital.

Com base nesse panorama, na sequência buscaremos situar teorias que abordam o papel da escola e do trabalho educativo na formação dos indivíduos. Mais especificamente trata-se da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e sua contraposição em relação às pedagogias do “aprender a aprender”.

3.1.1 Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica possuem o marxismo como base. Por essa razão, os estudos desenvolvidos por seus precursores e seguidores buscam investigar a origem e o desenvolvimento dos fenômenos para compreender a realidade social, a fim de transformá-la.

Nesse sentido é necessário ter presente que a realidade social é fruto do trabalho humano. Sabemos que “[...] a humanidade produziu inúmeras riquezas, entretanto a grande maioria dos indivíduos encontra-se submetida a processos de empobrecimento material e espiritual” (MEIRA, 2014, p. 169-170).

O empobrecimento material e espiritual é característico do sistema capitalista que só se mantém com a desigualdade social, com a concentração da riqueza. Disso decorre que a humanização em sua forma mais evoluída para o conjunto da população não é possível de ser efetivada na sociedade organizada sob a lógica do capital. Assim, podemos afirmar que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são perspectivas contra-hegemônicas, pois consideram que a riqueza produzida pelo homem necessita ser socializada para o conjunto da humanidade, para que cada indivíduo possa desenvolver suas capacidades humanas ao máximo, em cada etapa histórica.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica defendem a superação da sociedade vigente. Para tanto, a classe trabalhadora necessita tomar consciência da realidade, se organizar e lutar para transformá-la, algo que não ocorre natural e espontaneamente. Assim, ambas as teorias asseveram que a escola tem um importante papel no processo de transformação do homem e da sociedade.

Lev S. Vigostki (1896-1934) e seus colaboradores, com destaque para Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Daniil B. Elkonin (1904-1984), todos estudiosos soviéticos precursores da Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vigotski, estavam empenhados na consolidação da sociedade comunista, regime conquistado na antiga União Soviética pela Revolução de 1917. A literatura registra que, nessa época e região, a desumanização era intensa com grande contingente de indivíduos que viviam na pobreza material e intelectual. Realidade que Vigostki queria contribuir para transformar e, para tanto, almejava desenvolver estudos que pudessem auxiliar na formação do homem novo para a sociedade nova.

Vigotski (2001) partiu do pressuposto de que a formação do homem novo passava necessariamente pela formação da sua consciência. Assim, o estudioso se debruçou a investigar o processo de formação da consciência desde o bebê até a fase adulta e, para tanto, adotou o método marxista.

Adotar o método marxista implica em considerar o trabalho como fenômeno originário do ser social (LUKÁCS, 2013), isto é, foi pelo/no trabalho que o homem se tornou e se desenvolveu como um ser humano com capacidades que nenhuma outra espécie animal possui. Nessa perspectiva, o trabalho e os instrumentos de trabalho (objetos e signos) ocupam o posto central no processo da criação e desenvolvimento do homem e da humanidade. Vigotski utiliza esse preceito marxista em sua investigação sobre a atividade que o homem realiza na realidade concreta. O autor percebeu que os signos (sobretudo a linguagem) são os instrumentos (meios) que permitem que a realidade concreta seja refletida no e pelo cérebro. Nessa perspectiva, a consciência humana é tanto processo quanto produto da atividade.

A consciência, portanto, somente se desenvolve e se complexifica no homem em virtude da sua atuação na realidade concreta mediada pela cultura que, como sabemos, registra a experiência acumulada ao longo das gerações. Experiência esta que necessita ser transmitida para as novas gerações, o que requer o uso de signos com destaque para a linguagem.

Toassa (2006, p. 78) ao refletir sobre os pressupostos vigotskianos da formação da consciência humana, ressalta que ela se desenvolve

[...] graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem: é com a apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos que as pessoas são capazes de ir além das sensações, generalizando a experiência nas palavras. Os signos são estímulos artificialmente criados para a representação dos estímulos-objetos (coisas, pessoas) e para a acumulação de

experiências acerca do meio: o caminho da criança à coisa, e da coisa à criança passa por outra pessoa.

A linguagem é, portanto, um signo cultural da maior importância, que propicia a comunicação entre as pessoas e que, por sua vez, torna possível a transmissão da experiência acumulada na cultura entre as gerações. Assim, Vigotski (2001) considerou necessário investigar a atividade que o homem realiza na realidade concreta desde a mais tenra idade, quando já inicia o processo de objetivação e apropriação da cultura e, por conseguinte, inicia o processo de formação da consciência. Assim sendo, o autor identificou o processo de desenvolvimento da consciência do indivíduo em cada etapa da sua vida, na qual determinada atividade tem maior possibilidade de contribuir para desenvolvê-la. Trata-se das atividades guia do desenvolvimento humano, sobre as quais nos debruçaremos mais adiante, na Seção 4.

No momento é importante ressaltar que ao nascer o bebê traz consigo a capacidade de desenvolver a consciência, mas ela só se desenvolve e se complexifica (até alcançar a possibilidade de pensar através dos conceitos científicos) por intermédio das mediações do mundo cultural. Vigotski (2001) descobriu que a qualidade das mediações culturais a que cada indivíduo tem acesso desde seu nascimento interfere na formação da sua consciência, que pode se desenvolver mais ou menos amplamente. Se suas relações com o contexto cultural forem ricas, a sua consciência tende a se desenvolver de forma mais elevada.

A Psicologia e a escola, segundo Vigotski (2001), deveriam contribuir para o desenvolvimento da consciência em sua forma mais evoluída, condição para compreender a realidade em suas múltiplas relações e determinações, isto é, procedendo a representação fidedigna da realidade na consciência. Isso é fundamental para que o indivíduo não restrinja sua atuação na realidade adaptando-se a ela, mas para que atue individual e coletivamente no intuito de transformá-la. Desse pressuposto decorre o empenho do estudioso para contribuir na formação do novo homem para a nova sociedade.

Convém salientar que na época em que Vigotski e colaboradores iniciaram seus estudos, a Psicologia mundial vivia uma profunda crise metodológica pelo fato de as pesquisas estarem sendo realizadas sob dois pontos de vista extremos: ou os fenômenos eram investigados e explicados pelo viés essencialmente espiritualista (idealista), considerados como algo independente da realidade social concreta; ou sob a ótica puramente materialista (empirista/existencialista) caracterizada fundamentalmente pela descrição dos fenômenos, sem

investigar a origem e o desenvolvimento desses, permanecendo assim no nível da aparência.

A psicologia vigotskiana enveredou por outro caminho para estudar o desenvolvimento do psiquismo humano. Com a utilização do método marxista, Vigotski pôde compreender que “[...] o ser humano se forma na relação com outros homens por meio de processos de objetivação e apropriação. Desse modo, desvenda o processo por meio do qual a cultura se constitui na matéria prima de todo o desenvolvimento humano” (MEIRA, 2014, p. 162).

Os estudos de Vigotski e colaboradores provocaram uma reviravolta nas pesquisas em Psicologia, causando efeitos também em outras áreas do conhecimento. A Teoria Histórico-Cultural coloca em xeque os postulados teóricos que se respaldam no modelo biológico, naturalizante do desenvolvimento humano. Sob o ponto de vista biológico, é difundida a ideia dos dons, dos talentos inatos dos indivíduos, alegando que alguns são mais inteligentes em virtude de aptidões que já trazem ao nascer. Essa forma de conceber o desenvolvimento do ser humano, segundo Tuleski (2004), com quem concordamos, é uma forma de legitimar as diferenças sociais.

Nesse sentido, convém salientar que a Teoria Histórico-Cultural não é interacionista, isto é, não toma como base o modelo biológico da interação entre organismo-meio, sujeito-objeto que caracteriza a epistemologia genética de Jean Piaget⁸⁷. Esse “[...] modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2001, p. 53).

Nisso consiste uma das grandes inovações geradas pelos estudos de Vigotski e seus colaboradores: a tese de que os indivíduos têm mais ou menos inteligência, desenvolvem suas capacidades humanas de forma menos ou mais intensa, não por fatores hereditários ou inatos, mas em virtude das suas condições materiais de vida e de educação.

Facci (2004) está entre os autores que consideram fundamental aprofundar os estudos da Teoria Histórico-Cultural para pensar e desenvolver uma prática pedagógica comprometida

⁸⁷ Trata-se de Jean Piaget (1896-1960), biólogo suíço, que realizou pesquisas acerca das características do desenvolvimento infantil com ênfase para a formação da inteligência. Piaget concebe a criança como um ser cognocente que constrói espontaneamente seu conhecimento. Seus estudos tiveram como base o desenvolvimento natural. Postula que o indivíduo vai se desenvolvendo na interação sujeito-objeto, sujeito-sujeito, sem intervenção guiada, dirigida por outro ser humano. Os estágios de desenvolvimento preconiza, assim como suas ideias, foram (e são) bastante difundidos em diversos países, particularmente, no campo educacional brasileiro. Sua teoria é denominada de “Epistemologia Genética”. Em 1955, fundou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, na Suíça, a fim de realizar pesquisas sobre a formação da inteligência de acordo com os princípios desta teoria.

com a transformação da consciência dos indivíduos. Assim, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural tem importantes contribuições para o debate sobre o papel da escola e do trabalho educativo no processo da formação humana.

Duarte (2001b, p. 91) ressalta o grande valor que a Teoria Histórico-Cultural concede à apropriação do conhecimento em suas formas mais elaboradas e ao papel do professor nesse processo. Nas palavras do autor, a Escola de Vigotski atribui importância “[...] à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive”, bem como considera como superior a aprendizagem conscientemente dirigida pelo professor em relação à aprendizagem espontânea.

Assim, diversos estudiosos brasileiros engajados na luta pelo desenvolvimento do ser humano em sua forma mais complexa, buscam a aproximação, o diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pois entendem que as respectivas teorias são importantes aliadas no processo da humanização. Nossa expectativa e nosso intuito é contribuir nesse processo.

Duarte (2012b, p. 162-3) argumenta que “[...] entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica.” Essa ideia é compartilhada por Martins (2014) ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural não é teoria pedagógica, mas é uma teoria do campo da Psicologia que fornece importantes elementos sobre o processo de desenvolvimento humano, que necessitam ser considerados no processo educativo escolar. Assim, cabe à Pedagogia pensar a maneira mais adequada de organizar o trabalho educativo na escola para que os processos de instrução e de aprendizagem se efetivem de modo a promover o desenvolvimento humano.

Bissoli e Chagas (2012, p. 23) ressaltam a proximidade das ciências da Psicologia e da Pedagogia. Nas palavras das autoras “[...] enquanto a Psicologia estuda o desenvolvimento humano, que é resultante do processo educativo pelo qual a criança e o adulto passam, a Pedagogia estuda a educação e, com isso, as formas por meio das quais ela desempenha seu papel sobre esse desenvolvimento.”

Vale ressaltar que na perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica o conhecimento capaz de promover as capacidades humanas não é somente aquele materializado na escrita, mas, também, em outras formas de objetivação como nos gêneros musicais, nas artes, no

cinema, no teatro. Todos integram o patrimônio cultural da humanidade que necessita ser apropriado por cada indivíduo para formar e promover o desenvolvimento das suas capacidades humanas.

Nesse sentido, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica é compatível com a Teoria Histórico-Cultural porque os precursores e seguidores de ambas postulam que o ser humano se forma no processo dialético entre objetivação e apropriação. Para tanto, é crucial que os mais ricos em experiência apresentem a cultura aos menos desenvolvidos (GRAMSCI, 1966). Em outras palavras: é necessário que a geração mais desenvolvida transmita à geração menos desenvolvida os conhecimentos presentes na cultura material e não material. Assim, ao fazermos menção à transmissão do conhecimento sistematizado neste trabalho, o faremos nessa perspectiva.

Com relação à Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) e Ferreira (2013) asseveram que a mesma é aprimorada coletivamente por vários estudiosos em diversas localidades do Brasil. Esses estudiosos se empenham para que a escola, sobretudo, a escola pública, majoritariamente frequentada pela classe trabalhadora, cumpra seu papel na socialização dos conhecimentos em sua forma mais elevada, a partir da Educação Infantil.

A origem da Pedagogia Histórico-Crítica remonta o período histórico da década de 1970, quando o professor brasileiro Dermeval Saviani e colegas deram os primeiros passos para elaborar uma teoria pedagógica na perspectiva de refletir criticamente sobre o contexto que envolve o fenômeno educativo. A tese de Carlos Roberto Jamil Cury “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo” (CURY, 1985), defendida no ano de 1979 e publicada em 1985, representou o primeiro esforço de sistematizar os marcos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. A primeira formulação pedagógico-metodológica foi efetivada no texto “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado em 1982 na Revista n. 3 da Associação Nacional de Educação (ANDE), incorporado, no ano de 1983, como capítulo no livro Escola e Democracia (SAVIANI, 2012b). No ano de 1984, a denominação Pedagogia Histórico-Crítica foi finalmente adotada, representando o trabalho coletivo de estudiosos brasileiros que buscam aperfeiçoar e divulgar esta corrente pedagógica com vistas a contribuir para promover a humanização do homem através da educação escolar (SAVIANI, 2011).

A Pedagogia Histórico-Crítica está empenhada na luta pela transformação social, por

isso defende que a classe trabalhadora precisa se apropriar dos conhecimentos sistematizados por fornecerem os elementos que permitem fazer uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre a realidade (SAVIANI, 2004). Pois, “[...] para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato” (SAVIANI, et al. 2012, p. 4).

Trata-se, portanto, da luta organizada e conjunta da classe trabalhadora a fim de que um número cada vez maior de indivíduos tenha acesso ao conhecimento sistematizado que lhes permita conhecer os fenômenos para além da sua forma aparente. Conforme Saviani et al. (ibidem, p. 5),

Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Claro que essa formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórica-Crítica assume posição em prol dos interesses da classe trabalhadora ao defender que os trabalhadores se apropriem dos conhecimentos sistematizados para formar e desenvolver suas capacidades humanas. Assim, se contrapõe à lógica do capital. Nas palavras de Saviani (2013b, p. 27),

[...] numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos como é o caso da sociedade brasileira atual, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes. [...] os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação da sociedade.

Não existe, portanto, meio termo, terceira possibilidade: a educação escolar e o trabalho

educativo estão mais voltados à classe burguesa ou à classe trabalhadora. Nesse sentido Martins (2008, s/p) lembra a formulação gramsciana segunda a qual “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.”

Na perspectiva da classe trabalhadora há que se atuar para que os trabalhadores possam se apropriar ao máximo das objetivações genéricas para-si (HELLER, 1977), indispensáveis para promover o desenvolvimento humano. Nisso consiste, portanto, o papel da escola e do trabalho educativo.

Ponderamos que, ao defender a socialização do conhecimento sistematizado, a transmissão deste conhecimento nas escolas, a Pedagogia Histórico-Crítica não está em consonância com a escola tradicional. Ao contrário, a Pedagogia Histórico-Crítica questiona a escola tradicional por não levar em conta o caráter essencialmente histórico do ser humano e da sociedade. Nesse caso, a escola tradicional possui similaridade com a Escola Nova e suas representantes atuais.

A escola tradicional desconsidera o caráter histórico do conhecimento sistematizado ao abordá-lo de maneira idealista, deixando de situá-lo nas contradições do processo social. O construtivismo, maior representante da Escola Nova na contemporaneidade, por sua vez, também não leva em conta o caráter histórico do ser humano. A epistemologia de Piaget, que serve de fundamento para essa abordagem teórica, entende a construção do conhecimento fundamentada nos pressupostos da Biologia, área em que se fundamenta. Disso decorre uma visão naturalizante do conhecimento que resulta na busca da adaptação do homem ao meio, numa perspectiva semelhante ao que ocorre aos demais seres vivos.

Com efeito, é importante destacar que tanto a escola tradicional quanto a Escola Nova, não pretendem atuar pela transformação da realidade em que a escola se insere, são acríticas. O ponto positivo da escola tradicional reside no fato de valorizar a transmissão do conhecimento sistematizado, algo que a Pedagogia Histórico-Crítica supera por incorporação, pois defende a transmissão do conhecimento em suas formas mais elevadas levando em conta as múltiplas relações e determinações que permeiam a sociedade. No que tange à Escola Nova, buscaremos refletir com maior profundidade a seu respeito a seguir.

3.1.2 Pedagogias do “aprender a aprender”

As pedagogias do “aprender a aprender” têm sua origem na Escola Nova que, por sua vez, surgiu em vários países da Europa e da América do Norte na passagem do século XIX para o século XX, em contraposição à escola então existente, denominada tradicional.

A literatura registra que os primeiros pensadores da Escola Nova viveram no século XIX, quais sejam: Friedrich Froebel (1782-1852), na Alemanha; Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), na Suíça e Liev Tolstói (1828-1910), na Rússia. Este último realizou experiências pedagógicas com base na obra “Emílio ou Da Educação” do suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)⁸⁸. Convém destacar que Rousseau teve como seu principal colaborador o seu conterrâneo Edouard Claparède (1873-1940).

A obra “Emílio ou Da Educação” foi referência também para Froebel, Pestalozzi e outros estudiosos. Entre eles está Jean Piaget, que foi convidado por Claparède para trabalhar no Instituto Jean Jacques Rousseau, localizado em Genebra, na Suíça. Com isso, Piaget deu continuidade aos estudos de Claparède e começou a desenvolver mais intensamente suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Ressaltamos que suas obras serviram de fundamentação para a Escola Nova.

A Escola Nova tem essa denominação porque se propôs a apresentar princípios para a educação escolar distintos dos fundamentos e atuação da escola tradicional. Entre os principais argumentos apresentados pela Escola Nova está o de colocar a criança como centro do processo educativo, no qual ela aprende e se desenvolve espontaneamente, na interação com o meio.

Essa ideia sobre o desenvolvimento do indivíduo assemelha-se ao processo que ocorre com outros seres vivos. Basta observarmos, por exemplo, a denominação “Jardim de Infância”

⁸⁸ Jean Jacques Rousseau foi um dos mais considerados pensadores no século XVIII. Suas obras inspiraram reformas políticas e educacionais. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de pensadores pais da ciência política moderna. Enobreceu a educação natural conforme acordo livre entre o professor e o aluno. Para ele o homem e a educação não podem ser pensados fora da sociedade; o natural deve ser construído socialmente. A obra “Emílio ou Da Educação” contém muitas das mais importantes ideias de Rousseau, o qual está dividido em cinco livros nos quais o referido autor pensa um processo educativo progressivo para Emílio (indivíduo imaginário), desde seu nascimento até por volta dos 22 anos, idade em que, segundo o autor, deve ocorrer seu casamento. Emílio tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais na qual Rousseau sustenta que a educação das crianças deve ser orientada de acordo com o nível das mesmas e de modo a mobilizar seus interesses; que determinadas atividades são apropriadas conforme a idade. As concepções de Rousseau serviram de base para diversos estudiosos como Jean Piaget, por exemplo. ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1992.

(em alemão *Kindergarten*, sendo *kinder*: criança; *garten*: jardim)⁸⁹ criada por Froebel. Esse pensador concebia a criança como uma planta que, em sua fase de formação, precisa de cuidados para crescer de maneira natural e saudável. Para Froebel, a criança traz, ao nascer, a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. A partir de suas proposições, os adultos que atuavam com as crianças nas escolas eram denominados de “jardineiros” que, como bons cultivadores, tinham o papel de acompanhar o desenvolvimento natural da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTTO; PINAZZA, 2007; KISHIMOTTO, 2008).

Sob essa perspectiva, o processo educativo gira em torno da criança e da sua aprendizagem espontânea. Assim, a Escola Nova inverteu a ordem defendida pela escola tradicional, que tinha o professor e a transmissão do conhecimento como centro.

Nas palavras de Piaget (2003, p. 13):

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

Com base na concepção supracitada e nos postulados sobre o desenvolvimento da criança de Piaget, podemos afirmar que a Escola Nova e suas diversas facetas contemporâneas, representadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, comungam as mesmas ideias, quais sejam: a) o aprendizado que o indivíduo realiza sozinho é mais significativo em comparação com aquele apropriado através da transmissão dos conhecimentos por pessoas mais desenvolvidas; b) o método de construção do conhecimento é mais relevante que a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade; c) o processo pedagógico é dirigido pelos interesses e necessidades da própria criança; d) a educação precisa preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, assim os conhecimentos são provisórios (DUARTE, 2001; 2008).

⁸⁹ Essa denominação foi muito utilizada no Brasil por instituições que atendiam crianças pequenas e continua sendo utilizada, porém é menos frequente. A literatura registra que o primeiro Jardim de Infância foi fundado por Froebel, na Alemanha, em 1840 e em nosso país, em 1862, no município de Castro – Paraná (KISHIMOTO, 2008). Pasqualini (2010), por sua vez, assegura que o primeiro Jardim de Infância público em nosso país foi criado em 1896, em São Paulo.

Portanto, o centro é a criança e o aprendizado conduzido por conta própria, e o processo educativo é organizado sob este ponto de vista para que ela aprenda a aprender. Nas palavras de Piaget (1978, p. 225), “[...] o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

O lema “aprender a aprender” se insere, pois, nesse contexto. O respectivo lema foi associado no início do século XX ao lema “aprender fazendo” desenvolvido John Dewey (1859-1952). Dewey foi o estudioso da faceta norte-americana do movimento escolanovista, o qual referenciou seus estudos em autores escolanovistas europeus como a italiana Maria Montessori (1870-1952) e Claparède.

A Escola Nova acabou se tornando a concepção hegemônica no campo educacional no século XX. A partir dela, outras correntes pedagógicas foram criadas como a pedagogia tecnicista, o construtivismo, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e outras variantes. Essas correntes pedagógicas foram reeditando o “aprender a aprender”, mas compartilham a ideia da desvalorização da transmissão do conteúdo sistematizado pelo professor e do aluno como centro do processo educativo (DUARTE, 2001).

Facci (2004) contribui para situar o período histórico das pedagogias no Brasil. Conforme a autora, até 1920 predominava a escola tradicional; de 1930 a 1960, a Escola Nova; na década de 1970, a pedagogia tecnicista; ao final de 1970, a teoria crítico-reprodutivista e, também, a pedagogia histórico-crítica. Segundo a autora (ibidem), as ideias escolanovistas foram revigoradas posteriormente pelo construtivismo, teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências. O tecnicismo, por sua vez, pelas novas tecnologias da informação.

Com base nos estudos de Saviani, Facci (2004) classificou as tendências pedagógicas da seguinte maneira: a) tendências não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista; b) tendências críticas: pedagogias crítico-reprodutivistas e pedagogia histórico-crítica. E, fundamentada em obras como as de Duarte (2000a, 2000b, 2003), Arce (2001), Rossler (2006) e Facci (2003), a autora situa o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências dentro das tendências não-críticas.

Em nosso país, o construtivismo adentrou o campo educacional, sobretudo, com publicação, em 1986, da obra “Psicogênese da língua escrita” das argentinas Emília Ferreiro⁹⁰ e Ana Teberosky. Nessa obra, veiculada em diversas instituições de educação escolar no Brasil, as autoras apresentam suas concepções com relação ao processo de alfabetização com base nos princípios do construtivismo.

De acordo com Klein (1996, p. 76):

A divulgação, no Brasil, das idéias de Emília Ferreiro que, fundamentada na teoria construtivista de Jean Piaget, afirma a criança como sujeito do seu próprio conhecimento, promove sua imediata identificação com as teorias críticas. É neste contexto que o construtivismo piagetiano se revela uma teoria atraente para professores em busca de elementos que possam fundamentar os procedimentos didático-pedagógicos na perspectiva transformadora.

Nesse sentido, é interessante atentar para a sutileza dos postulados do construtivismo⁹¹, atitude semelhante à do neoliberalismo e pós-modernismo para fomentar suas ideias. Todavia, passados mais de vinte e cinco anos desde a entrada do construtivismo no Brasil, com suas ideias centradas no aluno e seu aprendizado espontâneo, inúmeras pesquisas apontam que o processo educativo continua com graves problemas, incluindo o processo de alfabetização. O fato é que, segundo dados oficiais divulgados, em 2014, o Brasil estava entre os dez países do mundo que concentram o maior contingente de analfabetos com 15 anos ou mais. Dessa forma indagamos: o construtivismo seria mesmo uma teoria crítica, com perspectiva transformadora?

Consideramos oportuno destacar que, no Brasil, o construtivismo é conhecido também como sócio-interacionismo por conta de estudiosos que alegam ser possível juntar o “social” de Vigotski com o “cognitivo” de Piaget. Isso, sem dúvida, demonstra a apropriação rarefeita das obras de ambos os pensadores, ou então, a tentativa de desvirtuar o método de investigação e análise sobre o desenvolvimento humano feito por Vigotski e colaboradores.

⁹⁰ Consta na literatura que Emilia Ferreiro doutorou-se pela Universidade de Genebra, tendo Jean Piaget como orientador.

⁹¹ Para conhecer mais acerca do construtivismo sugerimos as obras: ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea); DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo*: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000; MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

Duarte (2001) afirma que quem avalia que Piaget não considerou o social está equivocado. Segundo o autor, Piaget considerou o social em seus estudos, porém o analisava fundamentalmente a partir do modelo biológico, da interação sujeito-objeto, indivíduo-indivíduo, entendendo que nessa relação estariam contidos os processos biológicos, sociais e psicológicos.

Treviso e Almeida (2014, p. 237), ao se debruçaram sobre a concepção de Piaget, afirmam que, para este pensador, existem dois tipos de relações sociais,

[...] as relações sociais de coação social e as relações sociais de cooperação. A coação social é toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de prestígio ou autoridade, sendo que nesse tipo de relação o indivíduo é coagido, daí a necessidade das relações de cooperação para que ele seja colocado numa posição na qual não há hierarquias.

O professor é visto como aquele que organiza o processo educativo no sentido de incentivar o aluno a realizar suas próprias aprendizagens através da interação espontânea com o meio. O aluno constrói, portanto, seu próprio conhecimento.

Duarte (2001, p. 146-7) considera a tentativa de querer juntar Piaget com Vigostki como parte da estratégia da classe dominante para diluir os antagonismos filosóficos, políticos e ideológicos que separam as respectivas teorias, a fim de criar uma atitude pragmatista ou ecletismo pragmático. Esse tipo de atitude prossegue o autor, desvaloriza o confronto entre as teorias e os autores, o que facilita

[...] a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno. [...] Defender o ‘pragmatismo teórico’, que é sinônimo de ecletismo pragmático, é aliar-se às forças que lutam pela perpetuação do capitalismo.

É possível observar o ecletismo teórico no Projeto Político Pedagógico da escola Esperança, em que consta: “Com base nos teóricos Vygotsky, Freire, a nossa proposta é trabalhar com ações em torno de uma determinada problemática, envolvendo toda comunidade escolar, onde o aluno possa construir seu próprio conhecimento, aprendendo como sujeito em sua própria história” (2011, p. 19)⁹².

⁹² Registro caderno de campo em: 05 jun. 2014.

No texto supracitado, avaliamos que seria mais coerente substituir Vigotski por Piaget, pois é Piaget que defende a construção do conhecimento pela própria criança. Na perspectiva apontada por Vigotski e colaboradores, o conhecimento sistematizado necessita ser ensinado pelo professor para impulsionar o desenvolvimento.

Assim, consideramos que não se pode perder de vista a estratégia da classe dominante para que os trabalhadores se apropriem do conhecimento mais elaborado de forma rarefeita, o que dificulta, por exemplo, a identificação das diferenças entre determinadas teorias, assim como o movimento que o sistema capitalista e seus adeptos engendram para preservar o núcleo deste sistema. Vale lembrar que o capitalismo é atualmente revestido pelo neoliberalismo e pelo pós-modernismo.

Marsiglia (2013) assevera que as pedagogias do –“aprender a aprender”– mantêm vínculos com o neoliberalismo e com o pós-modernismo. Com isso, segundo a autora, em vez da apropriação da riqueza material e intelectual humana para todos os indivíduos como intuito, esses pressupostos se prestam a contribuir para preparar os indivíduos para a exploração capitalista. O real vínculo ideológico destas pedagogias, segundo a autora, está oculto por detrás de um discurso progressista que tende a culpar os professores pelos insucessos da escola, esvaziar a formação dos alunos e alimentar uma sociedade desigual, injusta e desumana.

Facci (2010) segue nessa mesma linha de raciocínio ao afirmar que as concepções do construtivismo, do professor reflexivo, da pedagogia das competências que integram as pedagogias do “aprender a aprender” caminham numa mesma direção, voltada à manutenção das atuais relações de classe, ao não permitir que o professor e o aluno se humanizem através da apropriação dos conhecimentos mais elaborados. Nas palavras da autora (ibidem, p. 322), “[...] o tornar-se humanizado, que depende das relações de apropriação e objetivação, pelo processo de alienação impede que os indivíduos se desenvolvam plenamente.”

As pedagogias do “aprender a aprender” retiram do professor, portanto, o papel de ensinar o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado, e do aluno o papel de apropriar-se desse conhecimento. Sabemos que a apropriação dos conhecimentos em sua forma mais elevada é necessária para ter elementos que permitam conhecer a realidade cientificamente, conhecer os fenômenos para além do imediato, da aparência.

Contudo, a partir do construtivismo, segundo Facci (2010, p. 322), é difundida a ideia da inexistência de um conhecimento objetivo, universal, sob alegação de que a reflexão sobre a

realidade é construída individualmente. Isso permite concluir, segundo a autora, que o conhecimento científico construído e objetivado não pode ser apropriado. Nesse sentido, a autora pergunta: “[...] se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, adaptar-nos à realidade?”

A ideia de Facci (ibidem) é compartilhada por Martins. A estudiosa afirma que “[...] para o construtivismo inexistente um conhecimento objetivo, elaborado pelo gênero humano, a ser apropriado pelos indivíduos como condição básica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (MARTINS, 2004, p. 64).

Moraes (2009), ao refletir sobre a relativização dos conhecimentos, assegura que essa concepção faz parte do ideário pós-moderno. Nas palavras da autora, a perspectiva pós-moderna alega que os conhecimentos são relativos

[...] porque são sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, culturais etc., e desse caráter transitório e relativo infere-se que nosso conhecimento não pode ser objetivo, será sempre um ponto de vista individual, de um grupo, de uma cultura. Ou seja, por atestar que idéias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas, conclui-se a impossibilidade da crítica, de cotejar as várias correntes de pensamento, pois mesmo reconhecendo o real, conclui-se que não se pode ter um conhecimento objetivo a seu respeito. (MORAES, 2009, p. 587-8).

A questão é que se a maioria da classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento mais elaborado, perceberia os fenômenos para além da aparência e, por conseguinte, tenderia à conclusão de que a sociedade vigente precisaria ser transformada, ser superada por privilegiar uma parte ínfima dos indivíduos em detrimento da maioria, conforme pudemos constatar nos dados apresentados anteriormente sobre a concentração da riqueza.

Por isso, a classe burguesa não deseja que os trabalhadores conheçam a raiz da desigualdade social, do acentuado grau de exploração do trabalho. A burguesia e seus aliados difundem, pois, a ideia da incapacidade e da descrença para conhecer e mudar a realidade, colocando barreiras objetivas para diminuir o acesso aos elementos culturais mais elaborados por parte da classe trabalhadora.

A escola se insere nesse contexto. De acordo com Duarte (2012b, p. 155), o processo educativo escolar precisa se voltar para

[...] ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, vários estudiosos afirmam que as pedagogias do “aprender a aprender” têm laços estreitos com a classe dominante, auxiliando-a para atrofiar o desenvolvimento das capacidades humanas dos trabalhadores. Ou seja, a burguesia busca utilizar diversos expedientes para minguar o processo de humanização dos trabalhadores.

Duarte (2001) assevera que o construtivismo é o maior representante do grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, servindo como referência para outras pedagogias similares, entre as quais a pedagogia das competências e do professor reflexivo. Essas pedagogias, segundo o autor, estão afinadas com os ideais e valores do neoliberalismo e do pós-modernismo que atuam na perspectiva da reprodução e manutenção da organização social vigente.

Rossler (2006, p. 92) contribui para compreender o que é o construtivismo. O autor define-o como:

[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. [...] Entretanto, por mais que possam existir definições de construtivismo, nenhuma delas deixa de admitir o pensador suíço como referência fundamental, ainda que não necessariamente exclusiva e ainda que questionada ou superada neste ou naquele ponto em particular. Além do mais, vale a pena lembrar que foi o próprio Piaget quem usou o termo ‘construtivismo/construtivista’ pela primeira vez.

Ainda segundo Rossler (2006, p. 93), o estudioso alemão Kesselring, por exemplo, afirma que Piaget usou a denominação construtivismo “[...] para designar a sua concepção da gênese do conhecimento”.

De acordo com Duarte (2000, p. 29-30), o construtivismo foi a teoria que mais contribuiu para impulsionar o revigoramento do lema “aprender a aprender” nas últimas décadas pela

[...] maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 80, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto da sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

Miranda (2000, p. 30-1) compartilha a ideia de Duarte. Segundo a autora, estudos permitem perceber

[...] que o construtivismo pedagógico não era um modismo passageiro explicado pela insistência dos educadores brasileiros em assimilar idéias novas, não apenas uma retomada do psicologismo na educação sem maiores conseqüências ou, principalmente, não dizia respeito a um processo psicopedagógico restrito, sem maiores implicações para a consolidação de uma política educacional. A problemática do construtivismo aparecia relacionada, por exemplo, ao chamado novo paradigma de conhecimento e às políticas educacionais propostas para a América Latina. Essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos. A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos de aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto.

Desse modo, é fundamental a apropriação do conhecimento mais elaborado para desenvolver postura crítica e reflexiva diante dos fenômenos e para ver além do específico e imediato quando aparecem, por exemplo, supostas novidades nas escolas que, em geral, são pacotes prontos envoltos em denominações diferentes, criadas e difundidas pela classe dominante. Esses pacotes são apresentados geralmente como solução para resolver os problemas, sem necessidade de participação decisória dos educadores, ou inclusive, de que “percam” tempo para se apropriar de conhecimentos teóricos considerados como desnecessários e distantes da realidade. Assim, é difundida a ideia de que é inútil “gastar” tempo nas escolas com estudos teóricos, pois o que interessa são os problemas locais e práticos, cujas soluções são meramente

administrativas.

Nesse contexto, situamos a presença do Instituto Áquila na escola Esperança que, conforme dados oficiais já citados, foi contratada por cerca de R\$ 7 milhões de reais pelo governo municipal de Manaus para atuar nas escolas municipais com o intuito de elevar o índice da rede municipal de ensino no IDEB. Nas reuniões em que participamos na escola Esperança⁹³ com a presença de assessoria do Áquila, os informes basicamente se restringiram ao local, à apresentação da metodologia desta empresa e de dados acerca do desempenho da escola Esperança e de outras escolas municipais no IDEB, repasse de informações sobre o levantamento que esta empresa realizou na escola para elaboração do plano estratégico, sobre a pouca participação dos pais na escola, sobre o registro e socialização de boas práticas entre os professores e outras questões similares. Ou seja, assistimos a apresentações de metas esvaziadas de conteúdo que pudesse elevar as capacidades humanas de educadores e alunos, assim como o esvaziamento do debate e encaminhamentos para melhorias efetivas e relevantes nas condições do trabalho docente.

Observamos que, mesmo com a atuação do Instituto Áquila, persistiu na escola Esperança: a interdição de salas por problemas na estrutura do prédio; a escassez de material pedagógico; a pobreza no acervo da biblioteca; a inadequação do espaço físico e do mobiliário; a falta de manutenção de equipamentos; a inexistência de sólida formação continuada etc. Dessa forma, entendemos que o dinheiro público gasto pelo governo municipal na contratação desta empresa é mais uma dessas novidades levadas para dentro das escolas que em quase nada contribuem para que a escola cumpra seu papel no processo de humanização.

Provavelmente, novidades similares ao Instituto Áquila e às pedagogias do “aprender a aprender” tendem a ser conduzidas para dentro das escolas ao longo do tempo vindouro, apresentando como solução para os problemas da educação escolar. Possivelmente, serão aceitos pela ampla maioria dos educadores, sem ou com pouco questionamento e resistência, sobretudo, os educadores que se encontram na situação de elevado nível de alienação.

Com relação ao Instituto Áquila, é possível constatar que a metodologia desta empresa também envolve as instituições públicas municipais de Educação Infantil de Manaus, conforme depoimento da chefe da Divisão de Educação Infantil da SEMED deste município. Segundo a referida profissional, a assessoria do Instituto Áquila contribui para “[...] alinhar o nosso discurso

⁹³ Registro caderno de campo em: 02 jul. 2014; 25 jul. 2014; 07 ago. 2014; 06 out. 2014.

em relação ao trabalho da Educação Infantil, ou seja, a forma como estamos trabalhando a educação nos nossos Cmeis, análise de currículo, planejamento, fichas de avaliação, materiais que serão inseridos nos sistemas em 2015” (FIGUEIREDO, 2014, s/p). Desse modo, é pouco provável que o processo educativo na Educação Infantil se voltará para a perspectiva de promover as capacidades humanas das crianças em suas máximas possibilidades.

Na linha de raciocínio que se ocupa do esvaziamento de conteúdo humanizador no processo educativo, mencionaremos mais uma corrente pedagógica que está sendo difundida no campo educacional brasileiro, particularmente na Educação Infantil. Trata-se da denominada Pedagogia da Infância.

Duarte (2004), Arce (2004) e Lombardi (2013) asseveram que a Pedagogia da Infância tem vínculos com o construtivismo e pós-modernismo, com princípios escolanovistas. Nesse sentido, a criança tende a ser concebida como o centro do processo educativo, acompanhada da sobrevalorização dos conhecimentos espontâneos em detrimento da objetivação-apropriação dos conhecimentos mais elaborados.

Na concepção de Lombardi (2013), a Pedagogia da Infância representa um novo modismo. Arce (2004) assevera que, nessa pedagogia, os papéis de adultos e crianças são invertidos: ao invés de o adulto ser a referência para a criança, a criança passa ser a referência para o adulto. Com isso ocorre o oposto daquilo que Marx argumentou na expressão “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (citado por Duarte, 2004, p. 16), na qual a fase mais desenvolvida do ser humano é a chave para compreender a fase menos desenvolvida, algo que a Pedagogia da Infância inverte operando o fetichismo da infância (DUARTE, 2004).

Arce (2004, p. 161-2) afirma que a Pedagogia da Infância é antiescolar, pois

[...] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança.

Esta ideia de Arce é compartilhada por Marsiglia e Martins (2013, p. 100). Essas autoras refutam a ideia defendida pela Pedagogia da Infância que “[...] a escola deve seguir as necessidades e interesses do aluno, respeitar sua individualidade, suas potencialidades, enfim,

respeitar a infância. [...] Nesse caso, o processo educativo não pode ser dirigido aos alunos, mas, sim, ser dirigido por eles.”

Consideramos que a Pedagogia da Infância predomina nos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009), documento que orienta o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos em nosso país atualmente. Isso, porém, não está explícito porque os formuladores deste documento não citam no corpo do texto os autores que serviram de base para elaborá-lo, o que dificulta a identificação do vínculo deste documento com determinadas teorias.

Avaliamos que as respectivas DCNEIs possuem laços estreitos com pedagogias do “aprender a aprender”. Para ilustrar, apresentamos a seguir, alguns recortes que extraímos deste documento.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que *a criança, centro do planejamento curricular*, é sujeito histórico e de direitos que, nas *interações, relações e práticas cotidianas* que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, *produzindo cultura*. (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso).

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de *conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens*, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à *interação com outras crianças*.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever *condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos* [...]. (ibidem, p. 20, grifo nosso).

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores *as interações e a brincadeira* [...]. (ibidem, p. 21, grifo dos autores).

Com relação ao Art. 4º, damos destaque à questão da criança ser o centro do planejamento. A nosso ver, seria mais pertinente defender a relação dialética entre o professor, a criança e o conhecimento sistematizado, se o intuito é potencializar as capacidades humanas. Nessa perspectiva, o professor é concebido como o adulto culturalmente mais desenvolvido que proporciona à criança o acesso ao conhecimento mais elaborado.

Assim, concordamos com Abrantes (2013, p. 160) ao afirmar que na Educação Infantil, ainda que,

[...] as formas de relação da criança com a realidade estejam marcadamente relacionadas à empiria dos fenômenos e acontecimentos, defendemos que o pensamento teórico, entendido como procedimento especial de compreensão da realidade, seja orientador das atividades de ensino organizadas pelos professores, visto que mesmo que esse tipo de pensamento não se efetive de forma dominante nas crianças nessa etapa do desenvolvimento, é necessário produzir bases para que isso possa vir a se efetivar no decorrer do processo educativo.

Nessa mesma linha de raciocínio, ainda com relação ao Art. 4º citado acima, consta que a criança produz cultura nas interações, relações e práticas cotidianas. E a apropriação do conhecimento mais elaborado presente, por exemplo, nas artes, na poesia, na pintura, na literatura, nos gêneros musicais? A produção da cultura pelas crianças seria autônoma à cultura em que a criança vive e atua?

No Art. 8º das DCNEIs, a ausência da menção ao conhecimento sistematizado se repete. Com isso podemos estabelecer o gancho com relação ao Art. 9º deste documento. No referido artigo entendemos que seria mais pertinente enfatizar o alargamento cultural para enriquecer o conteúdo das relações e das brincadeiras das crianças de acordo com as especificidades das etapas do seu desenvolvimento psíquico⁹⁴.

Ainda com relação ao Art. 9º, o mesmo é composto por nove incisos, porém não é possível perceber menção ao conhecimento científico. O Inciso IX deste artigo aborda a música, as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, a poesia e a literatura. Entretanto, consta que as práticas pedagógicas devem promover o “relacionamento” e a “interação” das crianças com essas objetivações. Isso, a nosso ver, tem a ver com o conceito de interação piagetiana, caracterizada pela relação direta entre sujeito-objeto e, portanto, espontânea, sem intervenção dirigida pelo professor. Vigotski (2001) assevera que o grau de desenvolvimento humano é maior quando o professor interfere, dirige a apropriação cultural da criança.

No art. 6º das DCNEIs consta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Ao descrever esses princípios, o documento não faz menção à apropriação do conhecimento sistematizado como um direito das crianças.

⁹⁴ Abordaremos as etapas do desenvolvimento psíquico mais adiante, na Seção 4.

Assim, consideramos que esse artigo reforça a não socialização do conhecimento mais elaborado para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009, p. 19).

Consideramos pertinente ressaltar que o referido documento não deixa de tratar sobre os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (ibidem, Art. 3º) como integrantes do currículo da Educação Infantil junto com as experiências e saberes das crianças. Todavia, entendemos que a apropriação dos conhecimentos pelas crianças precisa ser intencionalmente organizada e dirigida pelo professor. Seu papel, portanto, não é apenas organizar o espaço e os materiais para a interação das crianças.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) fazem referências às aprendizagens em diferentes linguagens, sem aprofundar a questão. Isso nos permite estabelecer relações com a abordagem educacional das escolas italianas da região de Reggio Emilia.

A abordagem de Reggio Emilia, como é comumente conhecida, tem o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), como seu fundador. Reggio Emilia é uma província localizada no norte da Itália, que se tornou conhecida em vários países pelo programa infantil desenvolvido desde 1963 sob os pressupostos teóricos de Malaguzzi. No Brasil, existe atualmente uma considerável variedade de obras que tratam da abordagem de Reggio Emilia, incluindo a obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Estudiosos como Alessandra Arce e Sônia Regina dos Santos Teixeira tecem questionamentos à abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Teixeira (2009, p. 270), ao refletir sobre concepções de autores que defendem a construção de uma pedagogia para a infância no Brasil, desvinculada da educação escolar, assevera que

[...] inspirada nos modelos italianos, principalmente, na abordagem de Reggio Emilia, essa ‘nova’ pedagogia caracteriza-se pela supervalorização das crianças e das linguagens infantis em detrimento da internalização dos conhecimentos socialmente produzidos existentes e da interferência dos adultos.

Arce (2004) argumenta que a abordagem de Reggio Emilia possui relação com o construtivismo e o pós-modernismo. Para exemplificar, a autora (ibidem, p. 149) apresenta uma entrevista realizada com Malaguzzi na qual ele “[...] afirma que a aprendizagem é o processo fundamental e o ensino vem em segundo plano complementando-a”. Em seguida, ao se referir ao papel da teoria para os professores, Malaguzzi teria afirmado

[...] que em suas escolas o principal ‘livro texto’ são a prática e a reflexão realizada sobre esta pelo professor, considerado sábio e possuidor de um conhecimento infinitamente mais completo e rico do que qualquer pesquisador acadêmico, qualquer teórico, porque seu conhecimento é produzido na prática. (ARCE, 2004, p. 150).

Nesta passagem entendemos que Malaguzzi menospreza a pesquisa acadêmica e o conhecimento teórico no processo educativo e sobrevaloriza a produção do conhecimento do professor na e pela prática, o que promove o hiato entre a teoria e a prática. Se tomarmos como exemplo a realidade brasileira, na qual predominam as relações sociais de dominação que resultam em alienação para a maioria da população, incluindo educadores que trabalham na Educação Infantil, avaliamos que se a prática é a grande referência para o trabalho educativo, a tendência é permanecer no nível do senso comum alienado⁹⁵.

Nesse sentido buscamos auxílio em Moraes (2009) para expressar que não se trata de desvalorizar os conhecimentos da prática, da experiência, mas de afirmar que ambas não se bastam, precisam do auxílio dos fundamentos teóricos para elevar-se. Nas palavras da autora,

Está fora de questão qualquer proposta de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Como se sabe, as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel do[s] seres humanos, seja como agentes causais, seja como aqueles que percebem. Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo. (MORAES, 2009, p. 593).

Assim, reafirmamos a necessidade do elo entre a prática e os fundamentos teóricos no processo educativo. Entendemos que a ausência ou a centralidade em um dos lados, isto é, a teoria em oposição à prática ou a prática em oposição à teoria, tende a produzir um trabalho educativo estéril, esvaziado de conteúdo humanizador e esvaziado do processo transformador, circunstâncias que agradam e beneficiam a classe dominante.

⁹⁵ Para aprofundar o conhecimento sobre as implicações da abordagem Reggio Emília na formação das crianças, sugerimos a tese de doutorado: STEMMER, M. R. G. da S. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília*, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Nesse sentido é importante considerar o alerta e a denúncia realizada por Moraes (2001) acerca do “recoo da teoria” no campo educacional, especialmente em nosso país. Nas palavras da autora,

[...] o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências tornaram-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ [...]. (MORAES, 2001, p. 8).

Nesta perspectiva, o foco é a preparação dos indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho sob lógica do capital e, portanto, a formação unilateral em detrimento da formação omnilateral. Nesse contexto ganham relevo pressupostos teóricos que visam à formação dos indivíduos para se adaptarem à sociedade vigente.

Para fazer frente à lógica da sociedade vigente e às teorias a ela alinhadas, é necessário buscar o auxílio de teorias que visam o processo de humanização. Por esse motivo, concordamos com Duarte (2014) ao afirmar que as teorias refletem a luta de classes. Assim, cabe inquirir acerca das teorias abordadas neste texto: Quais defendem a apropriação das objetivações genéricas para-si, que permitem passar da consciência em-si para a consciência para-si? Quais objetivam a humanização da classe trabalhadora? Quais possuem relação com a práxis criativa, revolucionária?

Buscamos auxílio em Lenin (1982, p. 96) para dizer que “[...] não há prática revolucionária sem teoria revolucionária”. Com isso, ressaltamos que não é a apropriação de qualquer teoria, de qualquer conhecimento sistematizado que vai auxiliar o professor a pensar e desenvolver uma prática pedagógica que tem como meta o processo de humanização. Determinados conhecimentos sistematizados, como aqueles presentes nas pedagogias do “aprender a aprender”, reforçam a alienação e, por conseguinte, contribuem para acomodar os indivíduos na sociedade vigente. Esses pressupostos teóricos, portanto, não pretendem formar indivíduos que consigam pensar o mundo por intermédio de conceitos científicos e, assim, compreendê-lo para além da cotidianidade.

Assim, corroboramos a ideia de autores, com destaque para aqueles mencionados neste estudo, que consideram a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica capazes de contribuir para pensar e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com o processo de humanização dos alunos. À medida que os professores atuam almejando que os alunos se apropriem de conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento de suas capacidades humanas, estão contribuindo para superar da sociedade vigente que produz riqueza para alguns e miséria material e intelectual para a maioria dos indivíduos (MARX, 2008; DUARTE, 2001b).

Isso não significa dizer que a escola sozinha vai transformar a sociedade. Entretanto, a escola tem o papel de socializar o conhecimento mais elaborado, o que é necessário e contribui para o processo de transformação social. Para tanto, temos ciência de que “[...] o impacto de atos singulares sobre as estruturas sociais depende da interação de infinitas determinações (das relações com e entre os atos de outros indivíduos). A práxis transformadora é possível, entretanto, como ‘síntese de inúmeros atos individuais’” (MORAES, 2009, p. 601).

Avaliamos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica estão em sintonia com a práxis transformadora, pois defendem que não basta interpretar, descrever o mundo social vigente: é preciso compreendê-lo para transformá-lo atuando individual e coletivamente. Essa perspectiva da práxis não tem outra base senão o marxismo (GIMENES, 2011).

O trabalho educativo que tem como suporte a Filosofia da Práxis se empenha para a elevação do pensar e agir dos indivíduos do senso comum ao nível do bom senso (GRAMSCI, 1995, p. 20) e, portanto, “[...] não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”, representada pelo bom senso. Gramsci (ibidem) utiliza os conceitos de senso comum e bom senso para afirmar que todos os indivíduos têm uma concepção de mundo e, por isso, considera que todos são filósofos. Nesse caso, o estudioso se refere à filosofia espontânea que é comum a todos, que se encontra no nível da consciência ingênua, fragmentária, aparente da realidade, isto é, do senso comum. Se a filosofia espontânea (senso comum) se elevar para a autoconsciência crítica da realidade então, estará no nível do bom senso, postura almejada pela Filosofia da Práxis.

Na linha de raciocínio de Gramsci, entendemos que quando os indivíduos possuem elementos que lhes permitem perceber as contradições, as múltiplas relações e determinações da sociedade, estão no caminho do bom senso. Ao contrário, os indivíduos resignados e

conformistas que se adaptam à realidade, permeada por compreensões parciais da realidade, podemos dizer que se encontram no nível do senso comum.

Baptista (2008) segue linha de raciocínio similar ao refletir sobre os conceitos de senso comum e bom senso gramscianos. Nas palavras da autora:

O senso comum é o tipo de concepção absorvida ‘pelos vários ambientes sociais e culturais’, sem disso ter-se uma consciência crítica; e o ‘bom senso’ é outro tipo de concepção do mundo que superou o senso comum, elaborada de forma crítica e consciente, ainda que dentro de limites objetivos restritos, e que participa ativamente e conscientemente na ‘produção da história do mundo’. Neste sentido, ‘bom senso’ e filosofia coincidem, uma vez que ambos se contrapõem ao senso comum. (BAPTISTA, 2008, p. 96).

Assim, refutamos o ideário escolanovista e seus seguidores, dentre os quais, o construtivismo e a pedagogia da infância porque entendemos que estas abordagens teóricas não almejam a elevação da consciência dos indivíduos ao nível do bom senso, da consciência para-si. Ao centrarem-se na cotidianidade, na espontaneidade, essas teorias alimentam o senso comum, a consciência em-si dos indivíduos. No caso do professor, essa situação dificulta o seu protagonismo no exercício do trabalho docente no que tange à relação meio-fim do processo educativo. Assim, a tendência é o professor ficar no aguardo de que os outros pensem o processo educativo, colocando-se como mero executor daquilo que foi elaborado por outros.

Isso está impregnado nas escolas brasileiras. Pressupomos que uma grande parcela dos professores busca “receitas” pedagógicas para serem executadas por eles, bem a gosto da abordagem pragmatista. Assim, o trabalho educativo do professor não é um ato dirigido para alcançar determinados fins previamente definidos em sua consciência, isto é, atividade livre, consciente, criativa, característica da práxis transformadora. Segundo Martins (2001, p. 88) “[...] a importância conferida por Marx ao trabalho social, reside exatamente no fato de tê-lo enquanto atividade social conscientemente dirigida por fins, ou seja, enquanto práxis, pela qual o homem torna-se quem é: um ser ativo e criador.”

Passaremos para o próximo item desta Seção. Neste item, temos o propósito de aprofundar a reflexão sobre o papel e as especificidades da escola e do trabalho educativo na formação dos indivíduos.

3.2 PAPEL DA ESCOLA E DO TRABALHO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO HUMANA

Para abordar o papel da escola e do trabalho educativo na formação humana, buscamos auxílio principalmente na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, pois consideramos que essas abordagens teóricas oferecem os melhores elementos para a constituição de práticas pedagógicas intencional e teleologicamente voltadas e comprometidas com o processo de humanização.

É importante ressaltar a defesa que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica fazem com relação à necessária socialização do conhecimento mais elaborado nas escolas, a fim de superar por incorporação o conhecimento cotidiano que os alunos já possuem. Sabemos que a superação do conhecimento cotidiano se efetiva através da apropriação dos conhecimentos não cotidianos, presentes nas objetivações genéricas para-si. Entretanto, a apropriação dessa forma de conhecimento não ocorre espontaneamente, requer que ele seja ensinado ao aluno pelo professor. Em outros termos, requer que os conhecimentos que integram o patrimônio cultural da humanidade sejam transmitidos, pelos indivíduos que possuem experiência mais rica, para os indivíduos menos desenvolvidos (GRAMSCI, 1966), com o propósito de promover a elevação das capacidades na perspectiva humanizadora.

O trabalho educativo escolar necessita estar, portanto, voltado para os processos de instrução e de aprendizagem do conhecimento não-cotidiano, o que não é algo fácil e simples. Trata-se de um processo exigente que requer esforço, disciplina, dedicação, organização, tanto por parte do professor para instruir, quanto por parte do aluno para aprender.

Vimos no sub-item precedente que Saviani atribui a origem da escola à época Feudal quando a classe dos proprietários da terra fundou a escola com o intuito de ter um local específico para se apropriar do conhecimento sistematizado. Assim, essa classe de indivíduos passou a ter uma formação intencional e sistemática e diferenciada da formação da classe dos trabalhadores que continuaram tendo sua formação no cultivo da terra.

Com o advento da indústria a terra deixou de ser o principal meio de produção que passou a ser ocupado pelas máquinas. Para trabalhar com elas, eram necessários conhecimentos dos trabalhadores acima daqueles necessários para o trabalho na terra. Por isso, a burguesia ampliou a escola para a classe trabalhadora para que essa se apropriasse dos conhecimentos necessários para o trabalho na indústria.

Duarte (2012) segue linha de raciocínio semelhante com relação à fundação da escola. O autor situa a origem dessa instituição no interior da vida social, a qual foi criada pelo ser humano para atender uma necessidade igualmente criada pelo homem.

Sabemos que o homem e a sociedade foram se desenvolvendo e com isso a cultura material e não-material se tornou mais complexa e, por conseguinte, se complexificou o processo dialético da objetivação-apropriação. Nesse contexto, escola foi fundada para lidar especificamente com a cultura não-material (o conhecimento) que possui determinadas exigências para ser transmitida e apropriada.

Nesse sentido, o trabalho educativo que se desenvolve na escola, possui peculiaridades que requerem maior esclarecimento. Para tanto, buscamos a definição de trabalho educativo em Saviani. Vejamos:

[...] 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. 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 de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Inicialmente, damos destaque à primeira frase da citação de Saviani, mais especificamente quando o autor caracteriza o trabalho educativo como ato de produção direta. Entendemos que essa é uma característica que diferencia o trabalho educativo de outras atividades profissionais.

Destacamos que, no processo de produção em geral, o produto somente pode ser apropriado no fim do processo de produção como é o caso do automóvel, do sapato, da roupa, da geladeira, do celular, por exemplo. Na educação escolar é diferente: o produto (o conhecimento) é apropriado pelo aluno no momento em que é objetivado pelo professor. Nesse processo há uma relação direta entre professor e aluno, e ambos estão em atividade em função do conhecimento que objetiva o desenvolvimento humano, isto é, no trabalho do professor “[...] o produto materializa-se na promoção do desenvolvimento de outras pessoas” (MARTINS, 2014b, p. 108).

Duarte (2012, p. 54) segue nessa linha de raciocínio. O autor assevera que o trabalho educativo é direto em dois sentidos, pois “[...] em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser

a humanização do indivíduo.”

Assim, continuando a reflexão da primeira frase da citação de Saviani (*ibidem*), é necessário que cada indivíduo se aproprie, tome para si, internalize o conhecimento que a humanidade produziu para poder desenvolver-se enquanto ser humano. Para tanto, o conhecimento precisa ser apropriado por cada indivíduo que vive neste mundo, caso contrário suas capacidades humanas não se desenvolverão.

Nesse sentido, autores e estudiosos marxistas, com destaque para Vigotski, seus colaboradores e seguidores, asseguram que o ser humano se torna superior aos outros animais pela sua capacidade de acumular e transmitir conhecimentos. Enquanto as outras espécies animais ficam restrita ao crescimento biológico, o indivíduo humano tem a possibilidade de desenvolver inúmeras e infinitas capacidades.

Ao abordar o desenvolvimento da criança, Vygotsky e Luria (1996, p. 214) chamam a atenção para as transformações que se efetivam no processo do desenvolvimento humano com o auxílio dos instrumentos e signos culturais que fazem com que o processo biológico seja ultrapassado pelo cultural, que é bem mais rico e complexo. Nas palavras dos autores,

[...] no processo de desenvolvimento, a criança ‘se reequipa’, modifica suas formas básicas de adaptação ao mundo exterior. Esse processo se expressa, antes de mais nada, por uma mudança a partir da adaptação direta ao mundo, utilizando capacidades ‘naturais’ dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo: a criança não entra imediatamente em contato com o mundo, mas primeiro elabora determinados dispositivos e adquire determinadas ‘habilidades’. É preciso afirmar que a criança começa a usar todo tipo de ‘instrumentos’ e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes.

Ainda conforme os autores (*ibidem*, p. 177) é precisamente o “reequipamento” que provoca “[...] o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso constitui a maior diferença entre o desenvolvimento dos seres humanos e o crescimento dos outros animais.”

Para cada ser humano, portanto, é fundamental a incorporação de conhecimentos capazes de reestruturar suas funções psíquicas para que se desenvolva. Ou seja, é necessário que cada indivíduo se aproprie da cultura acumulada ao longo da história para desenvolver as capacidades psíquicas, o que só se torna possível por intermédio da relação entre os seres

humanos. O bebê, ao nascer, por exemplo, traz consigo as condições biológicas, mas se for isolado do convívio com outras pessoas mais experientes, fica impossibilitado de se apropriar dos conhecimentos acumulados e, portanto, as capacidades humanas não se desenvolverão.

A criança pequena poderia supostamente ter objetos culturais ao seu dispor, mas não conheceria sua função social se não tivesse a intervenção do outro, ou do adulto portador da cultura. Por isso, Saviani (2013, p. 247) defende a necessidade de produzir a humanidade em cada indivíduo. Nas palavras do autor “[...] a criança não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos.”

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 4, grifo do autor) assegura que “[...] cada indivíduo *aprende a ser homem*” nas interações sociais que estabelece com o mundo cultural.

Saviani corrobora a ideia de Leontiev. O autor argumenta que

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. [...] O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, 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. (SAVIANI, 2013, p. 250).

A Teoria Histórico-Cultural postula que a única capacidade biológica que a criança traz consigo ao nascer é a capacidade de formar novas capacidades, que se desenvolvem no processo educativo. Assim, é possível perceber a relevância que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica conferem ao processo educativo.

Vygotski (2001) defende a importância da instrução, da transmissão do conhecimento mais elaborado para transformar as funções psíquicas elementares ou inferiores em funções psíquicas superiores, como é o caso da elevação dos conceitos espontâneos para conceitos científicos. Nisso consiste a formação do novo homem, isto é, o homem com pensamento capaz de operar por conceitos científicos, o que lhe possibilita compreender a realidade para além do imediato, da aparência.

Gramsci se empenhou nesse sentido. Não temos informações do contato de Gramsci e Vigotski⁹⁶, mas podemos perceber que ambos defendiam a construção da nova sociedade (a comunista) que passava necessariamente pela formação do homem novo, do homem completo, por inteiro (omnilateral). Para tanto, estes estudiosos combatiam o espontaneísmo no processo educativo, alegando a necessidade de a escola lidar com conhecimentos mais elaborados para elevar o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001), para travar a luta contra a concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças absorvem do ambiente impregnado pelo folclore⁹⁷ (GRAMSCI, 2004).

Portanto, nas perspectiva vigotskiana e gramsciana, o ensino de conhecimentos mais elaborados potencializa o desenvolvimento da criança, ultrapassando o nível do folclore, do senso comum, dos conceitos espontâneos de que a criança se apropria no ambiente cotidiano. Entretanto, Vigotski (VYGOTSKI, 2001) chama a atenção para uma questão relevante: os conceitos científicos têm a capacidade de operar a transformação no pensamento do aluno a partir da base constituída pelos conceitos espontâneos. Ou seja: a experiência anterior do aluno auxilia, dá suporte, para reestruturar as funções psíquicas para um nível superior. É fundamental uma vasta e consistente apropriação de conhecimentos espontâneos (empíricos) para que os conhecimentos científicos encontrem um solo fértil para atuar, de forma a impelir os espontâneos a um nível mais elevado.

É importante destacar que nos conceitos espontâneos há uma relação direta entre o conceito e o objeto tangível, pois nesse nível o pensamento está dependente da percepção direta do objeto, o que é uma característica marcante do pensamento da criança no período pré-escolar. Ou seja: o pensamento da criança nesta etapa do desenvolvimento ainda não é capaz de operar abstratamente, sem a presença do objeto, o que só é possível ocorrer em etapas posteriores.

Aprofundaremos a questão das etapas do desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana na Seção seguinte. Por agora, é importante ressaltar que sem os conceitos espontâneos, os conceitos científicos não se efetivam e sem os científicos, os espontâneos ficam presos à vida cotidiana. Isso nos permite compreender que o ponto de partida dos conhecimentos

⁹⁶ Para maiores informações sobre possíveis aproximações de ideias de Gramsci e Vigotski, sugerimos as obras: BAPTISTA, M. das G. de A. *A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealista à possibilidade de uma ação crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba: 2008.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. ; MILLER, S. (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2. ed. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2012.

⁹⁷ Manacorda (2008) esclarece que Gramsci utiliza o termo “folclore” para se referir as concepções e as formas atrasadas de vida que se encontram no ambiente onde prevalece o espontaneísmo, o senso comum.

espontâneos e científicos é oposto: os espontâneos partem do objeto (empírico/de baixo para cima) para o conceito e os científicos do conceito (abstrato; de cima para baixo) para o objeto (VYGOTSKI, 2001). Daí a importância do trabalho do professor para promover o encontro entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos, para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se efetivem, considerando que aprender requer estabelecer relações entre os conhecimentos já apropriados e os novos conhecimentos que são ensinados.

Isso implica atentar para o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente apontados por Vygotski (2001). Para o autor, o nível de desenvolvimento atual expressa as funções, as capacidades humanas já formadas, aquilo que o indivíduo já aprendeu e que lhe permite fazer determinadas atividades de forma independente, sem ajuda do outro indivíduo mais desenvolvido. A zona de desenvolvimento iminente, por sua vez, representa as funções psíquicas em vias de se formar, mas que necessitam da intervenção de um indivíduo mais desenvolvido para que se efetivem.

Esses conceitos vigotskianos são ressaltados por diversos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, entre os quais citamos Prestes (2012) e Cisne (2014). Ambas destacam a importância da colaboração da pessoa mais experiente para potencializar a formação da menos desenvolvida. Nas palavras de Cisne (2014, p. 247) “[...] a atividade colaborativa possibilita a criação da zona de desenvolvimento iminente, coloca em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que estão diametralmente vinculados na relação com outras pessoas.”

Prestes (2012, p. 205) chama a atenção para o campo de possibilidades da zona de desenvolvimento iminente, que podem se efetivar ou não. A autora ressalta que a zona de desenvolvimento representa

[...] possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Isso significa dizer que não se trata de qualquer colaboração, mas daquela que for capaz de incidir sobre as capacidades que estão em processo de formação no indivíduo. Para tanto o professor não pode deter-se naquilo que a criança já aprendeu e tampouco querer ensinar aquilo

que ela ainda não é capaz de aprender. Em ambos os casos, o professor não estará atuando na zona de desenvolvimento iminente e, portanto, não estará colaborando para impulsionar o desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

Vygotski (2001) afirma que o bom ensino, o ensino frutífero, é aquele que se adianta e impulsiona o desenvolvimento. Por intermédio da instrução, o professor conduz a aprendizagem da criança que tende a se transformar em desenvolvimento.

A ideia de Piaget com relação ao processo de instrução, aprendizagem e desenvolvimento é oposta à de Vigotski. Segundo Piaget, a aprendizagem que o indivíduo conduz sozinho tem um valor maior do que o conhecimento transmitido pelo professor. Por conseguinte, basta o professor organizar o meio, oferecer os objetos, que a criança aprenderá por conta própria ao interagir com os objetos e outros indivíduos. Por isso, segundo Vygotski (1993), Piaget estudou a estrutura da formação do pensamento separada do processo de instrução, considerando-os como processos independentes.

Piaget chega a afirmar que a instrução do professor atrapalha o desenvolvimento da criança, pois concebe a construção do conhecimento como um processo interno e individual. Nas palavras do autor:

[...] a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. (PIAGET, 1998, p. 166).

Desse modo, podemos perceber o porquê de as pedagogias do “aprender a aprender” e suas seguidoras defenderem a criança e sua aprendizagem espontânea como o centro do processo educativo. Com isso, a aprendizagem fica à mercê do desenvolvimento naturalizado. Assim, as funções psíquicas do indivíduo se desenvolvem aquém das suas capacidades, em cada etapa da sua vida.

É importante destacar, ainda, que a aprendizagem e o desenvolvimento, embora inseparáveis no fenômeno educativo, possuem especificidades que necessitam ser consideradas. De acordo com Vigotski (VIGOTSKII, 1998, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental,

ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Assim sendo, o desenvolvimento segue a aprendizagem. Para que haja desenvolvimento há que se ter aprendizagem. Por isso, o tempo da aprendizagem e do desenvolvimento não são os mesmos, isto é, não andam juntos, pois, insistimos, seus processos não coincidem. Para Vigotski, se houvesse completa coincidência entre eles seria um milagre (VYGOTSKI, 2001). A criança precisa inicialmente se apropriar (internalizar) os conhecimentos (conteúdos) para que suas capacidades sejam internamente reestruturadas. Nesse processo, posteriormente, elas serão externalizadas em um plano superior. O desenvolvimento, portanto, decorre da aprendizagem.

Por isso, Vigotski (VYGOTSKI, 2001) atribui tanta importância à instrução. Por intermédio dela a criança tem sua capacidade de apropriação ampliada, isto é, ela é capaz de aprender muito mais do que sozinha, do que espontaneamente. Portanto com auxílio, sua aprendizagem e, por conseguinte, seu desenvolvimento serão maiores.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o auxílio que a criança recebe fora da escola não é o mesmo (ou não deveria ser) daquele realizado pelo professor. Em outros termos, podemos dizer que a aprendizagem da criança anterior ao ingresso à escola e também aquela do ambiente familiar, é diferente da aprendizagem na escola. Na escola existem materiais, equipamentos e professores especialmente formados para atuar especificamente com os processos de instrução e de aprendizagem. Assim, através da instrução escolar a aprendizagem da criança é mais elevada e, por conseguinte, seu desenvolvimento é promovido.

Ainda convém destacar que a mediação cultural que as crianças tiveram (têm) fora do ambiente escolar e a instrução que tiveram na escola, desde o ingresso nessa instituição, podem ser similares, mas não iguais. As crianças expostas a um ambiente cultural mais rico, certamente aprendem e se desenvolvem mais. Isso significa dizer que as crianças de uma mesma turma têm proporções diferenciadas de aprendizagem e de desenvolvimento. Disso decorre a importância da observação perspicaz e contínua do professor para identificar o grau de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança, a fim de planejar e propiciar apropriações culturais capazes de potencializar o avanço das funções psíquicas. Trata-se, portanto, de enriquecer a relação singularidade-particularidade-universalidade da criança.

Na turma em que realizamos a observação participativa foi possível perceber diferenças no desenvolvimento das crianças. Apresentamos a transcrição de um episódio que ocorreu na sala:

Samira saiu de junto de seus colegas e foi se sentar em uma cadeira que ficava próxima aos materiais da professora. Ela pega um saco onde havia alguns materiais e se empenha para “ler” o que está escrito na parte externa do saco. Passados aproximadamente cinco minutos, seu colega Augusto percebe que ela pegou material da professora e diz: “professora, a Samira está mexendo em seu material”. Samira responde: “só peguei pra ler”. A professora pega o saco de materiais que estava no colo de Samira e guarda. Samira demonstra insatisfação com a atitude de Augusto e da professora⁹⁸.

Algo semelhante se repetiu algumas vezes no refeitório em momentos que nos encontrávamos neste espaço. Já comentamos que no local do refeitório foram colocadas estantes com alguns livros e revistas, retiradas de uma sala a fim de ser ocupada por uma turma da pré-escola. Em determinados momentos, Samira pegava algum livro ou revista e solicitava para que fizéssemos (pesquisadora) a leitura para ela⁹⁹.

Algo similar ocorreu com a Raiane na sala. Em um determinado dia durante o período da observação participativa, Raiane se aproxima de nós (pesquisadora) na sala, observa que no verso do nosso caderno de campo tem algo escrito e nos pede para ler o texto para ela. Trata-se do texto do “Hino Nacional Brasileiro”. Atendemos sua solicitação. Para tanto, colocamos o caderno no campo de visão de Raiane de modo que ela pudesse acompanhar a leitura com os olhos. Fizemos a leitura duas vezes, acompanhando o texto com nosso dedo. Após isso, a menina pega o caderno e busca ler algumas vezes o que estava escrito, cantando o Hino Nacional, acompanhando com seu dedo indicador¹⁰⁰.

Isso, em nosso entender, demonstra que Samira e Raiane almejavam uma relação mais estreita com a linguagem escrita. Possivelmente nos procuravam porque éramos referência de um adulto leitor que propiciou o contato delas com a literatura através da leitura de histórias. Em geral, essas duas crianças davam mais sinais da necessidade de maior contato com a linguagem escrita, o que nos permite inferir que estavam em um nível de desenvolvimento mais evoluído em relação aos colegas da mesma faixa etária. Por isso, afirmamos que a linguagem oral e escrita

⁹⁸ Registro caderno de campo em: 27 nov. 2014

⁹⁹ Registro caderno de campo em: 04 ago. 2014; 13 ago.2014; 24 set. 2014.

¹⁰⁰ Registro no caderno de campo e gravação em vídeo em: 24 set. 2014.

poderia ser trabalhada de forma diferenciada com essas crianças nas atividades diversificadas, por exemplo.

Para finalizar esta Seção, voltemos à definição do trabalho educativo de Saviani, anteriormente apresentado neste sub-item. Podemos observar que o autor aborda a intencionalidade e a identificação dos conhecimentos (conteúdos) de que os indivíduos necessitam se apropriar (aprender) em vista do desenvolvimento das suas capacidades humanizadoras.

Portanto, a finalidade de promover a humanização deve orientar o trabalho educativo. Assim, o professor necessita selecionar telelogicamente os conhecimentos (conteúdos) que vai ensinar e definir a forma mais adequada de transmiti-los. Trata-se, pois, da relação conteúdo e forma. Isso requer planejamento. Mas, ao planejar, é fundamental considerar a assertiva de Vigotski (VYGOTSKI, 2001): é infértil querer ensinar o que a criança já sabe, assim como aquilo que ela ainda não tem capacidade de aprender.

Dessa forma, passaremos para a próxima Seção na qual abordaremos sobre as especificidades do trabalho educativo, especialmente na pré-escola, o que requer considerar as etapas do desenvolvimento humano. Nessa Seção, estabeleceremos um diálogo mais estreito entre os pressupostos teóricos e os dados da nossa pesquisa empírica.

4 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA

A criança é capaz de realizar em colaboração muito mais que por si mesma. Porém, não infinitamente mais, mas dentro de alguns limites, estritamente determinados por seu estado de desenvolvimento e de suas possibilidades intelectuais. Em colaboração, a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha, se eleva mais com respeito ao nível das dificuldades intelectuais que supera, porém sempre existe uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e em colaboração. (VYGOTSKI, 2001, p. 240, tradução nossa).

Para saber o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (forma) na pré-escola na perspectiva de atuar na zona de desenvolvimento iminente, isto é, para atuar sobre as capacidades das crianças que estão em processo de formação e, por conseguinte, promover o desenvolvimento em suas máximas possibilidades nesta etapa de suas vidas, é necessário conhecer as peculiaridades do desenvolvimento humano. Isso significa que os indivíduos não conseguem aprender qualquer conhecimento a qualquer tempo. Para tanto, “[...] é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a crianças nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1995, p. 50).

Assim, reforçamos a necessidade da unidade entre teoria e prática no processo educativo para identificar os conteúdos e os procedimentos de instrução que impulsionem as capacidades humanas das crianças. Concordamos com Mukhina (1995), que ressalta a concepção de Vygotski (2001) de que o ensino não deve ir atrás, a reboque do desenvolvimento, mas direcioná-lo. Nas palavras da estudiosa “[...] o ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. *O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o*” (MUKHINA, 1995, p. 50, grifo da autora).

Nossa atenção nesta Seção estará voltada, sobretudo, às peculiaridades do desenvolvimento das crianças que se encontram na faixa etária atendida pela pré-escola brasileira

atualmente¹⁰¹. Convém salientar que o fato de determos nossas reflexões especialmente na pré-escola não significa que o período escolar anterior (creche) e posterior (ingresso no Ensino Fundamental) será desconsiderado, pois a teoria vigotskiana nos ensina que uma etapa de desenvolvimento possui relações com as etapas precedentes e posteriores.

Como estamos tratando de impulsionar o desenvolvimento humano, a base naturalizante, ou seja, a concepção biológica de desenvolvimento do indivíduo de Piaget, não corresponde a

¹⁰¹ Na Educação Infantil brasileira, assim como em outros espaços educacionais e sociais, há permanentes embates entre aqueles que lutam para resguardar direitos e avançar nas conquistas, e aqueles que lançam expedientes para atingir seus objetivos contrários aos direitos educacionais das crianças pequenas. Assim, consideramos pertinente mencionar a legislação federal: Lei nº 11.114/2005 - confirmada pela Lei nº 11.474/2006 e, em seguida, introduzida no texto constitucional nas disposições permanentes artigo 208, inciso IV, pela Emenda Constitucional nº 53/2006 -, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, incluindo as crianças de seis anos idade neste nível de ensino. Na época da aprovação da Lei nº 11.114/2005, a Educação Infantil compreendia a faixa etária das crianças de zero a seis anos. Essa mudança na legislação foi realizada sem um amplo debate com a sociedade civil, sobretudo, os segmentos sociais diretamente afetados e envolvidos com a Educação Infantil (familiares, crianças, profissionais, estudiosos etc.), permanecendo como ponto polêmico até hoje. O fato é que o teor da Lei nº 11.114/2005 foi incorporado ao texto da CF/1988, sem maiores discussões, inclusive, quanto às condições físicas de prédios, equipamentos, mobiliários, materiais escolares e organização pedagógica específica às crianças de seis anos de idade. Por conseguinte, muitos profissionais que passaram a atuar com estas crianças ficaram perplexos quando se confrontaram com a nova realidade. Presenciamos *in loco* diversas situações constrangedoras e angustiantes por parte da comunidade escolar, pois, neste período – 2006 e 2007 – estávamos atuando como professora de crianças da Educação Infantil no oeste catarinense. Fomos informados pela Secretaria Municipal de Educação a respeito das alterações da idade de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Foi um alvoroço por parte de familiares, gestores, pedagogos, mas, sobretudo, dos professores da Educação Infantil que até então atuavam com as crianças de seis anos, e dos professores do Ensino Fundamental que passariam a atuar com essas crianças. Dentre as medidas que tomamos enquanto professores da Educação Infantil, uma foi a de procurar dialogar com professores do Ensino Fundamental no intuito de elaborar planos de ensino que articulassem a Pré-Escola e o 1º ano do Ensino Fundamental. Podemos afirmar que nossa tentativa foi válida; conseguimos realizar coletivamente alguns encontros de formação, planejamento e atividades com as crianças. Diversas são as conjecturas sobre os motivos que causaram alterações na idade do ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Avaliamos que, em parte, a mudança pode ter sido motivada por aspectos econômicos como forma de os municípios obterem mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) – instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 –, em vigor na época, cujo repasse financeiro para as redes de ensino se dava segundo o número de matrículas no Ensino Fundamental, não incluindo a Educação Infantil para efeito do cálculo. A inclusão da Educação Infantil na base de cálculo só ocorreu em 2007, quando entrou em vigor a Lei do FUNDEB- criado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 –, em substituição ao FUNDEF. Todavia, cabe registrar que a inclusão da Educação Infantil, particularmente da creche, na base de cálculo foi fruto de intensa mobilização nacional. Somente a pré-escola fazia parte da proposta inicial do projeto de lei do FUNDEB, ficando a creche fora da base de cálculo deste fundo. A aprovação do FUNDEB pode significar um avanço para a conquista do direito educacional das crianças pequenas, mas exige constante vigilância por todos que se colocam na luta pela Educação Infantil, pois a disputa pelos recursos financeiros se mantém. Sobretudo, se considerarmos a legislação brasileira que determina o município como principal responsável por este nível da Educação Básica, ao lado do Ensino Fundamental, embora saibamos que, na divisão do bolo tributário nacional, os municípios ficam com a menor parte e a União com a fatia maior. Este fato pode contribuir para que municípios queiram, por concepção ou na ânsia e necessidade de mais recursos, buscar parceria com empresas privadas. Esta situação pode ser constatada no município de Manaus-AM, conforme matéria divulgada em jornal. A construção da creche municipal “Maria Ferreira Bernardes”, localizada na Rua Rouxinol, Conjunto Fazendinha, zona norte de Manaus, inaugurada no dia 1º de março de 2013, foi realizada através de medida compensatória entre a Prefeitura de Manaus e empresários do grupo TVLar. De acordo com a referida matéria, o propósito do prefeito do município, Sr. Arthur V. Neto, é buscar outras parcerias com empresas estabelecidas em Manaus, por meio de medidas compensatórias, para a construção de novas creches (PREFEITURA, 2013).

essa finalidade. Essa forma de conceber o desenvolvimento “entende o trabalho pedagógico como um *acompanhamento* do processo natural de desenvolvimento do indivíduo” (PASQUALINI, 2013, p. 73, grifo da autora). Assim, ao invés de o trabalho educativo alavancar o desenvolvimento, fica à mercê deste. Nessa perspectiva, o processo educativo vai se adequando ao desenvolvimento natural da criança, que é considerado similar ao de outros seres vivos.

Entendemos, portanto, que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para pensar e desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de impulsionar as capacidades humanas. Essa corrente teórica compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, envolvendo fatores externos e internos que se movimentam na relação que o indivíduo estabelece com o mundo cultural, por intermédio da atividade.

Leontiev (1998, p. 68) denomina de atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” Assim, é importante ressaltar que a atividade existe para responder a uma necessidade que psicologicamente se reflete como motivo. Por isso, a atividade está necessariamente ligada ao motivo.

Na atividade humana, os motivos tendem a elevar o conjunto das capacidades psíquicas quando permitem o envolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo com aquilo que realiza. Mas é importante salientar que o conteúdo da atividade deve ter uma perspectiva humanizadora. Se a atuação do indivíduo é movida por motivos da lógica do capital, por ele internalizados a partir de uma experiência acrítica, suas capacidades humanas se desenvolvem parcialmente, estado que compromete a formação ampla, a perspectiva da formação omnilateral, tendo em vista que a consciência não se desenvolve em suas máximas possibilidades.

Vale ressaltar, pois, que os motivos que impelem o ser humano a agir não são naturais, não brotam de dentro para fora, embora as necessidades vitais do recém nascido sejam predominantemente biológicas, as quais são satisfeitas com auxílio primordial de outro ser humano mais desenvolvido. É justamente graças à atuação do indivíduo mais desenvolvido que apresenta o mundo cultural ao recém-nascido que tem início a luta entre as necessidades biológicas e as necessidades histórico-sociais. Aquelas são superadas por estas em escala cada vez maior no decurso da dinâmica de apropriação-objetivação dos construtos históricos e culturais, que representa a força motriz do desenvolvimento das funções psíquicas ou das

capacidades que compõem o gênero humano (DUARTE, 1999; 2001b).

Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas será maior ou menor de acordo com a qualidade da inserção do indivíduo na prática social, isto é, depende das condições culturais às quais ele tem acesso e, portanto, das suas condições de vida e de educação. No que tange ao processo educativo escolar, ressaltamos a importância de o professor pensar e propor atividades que não estejam além ou aquém das possibilidades das crianças, mas que permitam a participação ativa delas ao realizá-las. Nesse sentido, é fundamental que ele organize

[...] atividades em que cada criança assuma a posição de sujeito. Isso não representa colocar todas as decisões do processo educativo sobre os ombros das crianças. Significa organizar processos que tenham por objetivo a criação de novas e mais sofisticadas necessidades humanizadoras, atuando, diretamente, sobre a complexificação motivacional infantil. Se as atividades propostas são envolventes, é possível compartilhar com as crianças as decisões sobre as formas mais adequadas, mais motivadoras de alcançar objetivos que são, também, delas. (BISSOLI, 2005, p. 240).

O grau de compartilhamento do poder de decisão da criança sobre o processo educativo varia evidentemente à medida que ela desenvolve suas capacidades psíquicas. Para tanto, é fundamental o professor compreender as peculiaridades do desenvolvimento das crianças.

A respeito das peculiaridades do desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky e Luria (1996) discutem as etapas que o caracterizam. Os autores nos ensinam que cada uma das etapas se diferencia por distintos modos pelos quais o indivíduo se relaciona com o mundo exterior e pelo modo diferente de usar os instrumentos e signos culturais.

Leontiev (1988, p. 122) concorda, a nosso ver, com Vygotski e Luria, e reafirma que em cada etapa do desenvolvimento do indivíduo existe um tipo particular de relação deste com o mundo. Nessa perspectiva o autor assevera que existe uma atividade que desempenha um papel central na forma de relacionamento do indivíduo com o mundo, criando necessidades singulares em termos do desenvolvimento humano “[...] com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.”

Em cada etapa da vida do indivíduo existe, portanto, uma atividade que se destaca na forma de relacionamento com o mundo cultural, na apropriação da experiência socialmente

acumulada, impulsionada por necessidades específicas em vista do desenvolvimento das funções psíquicas. Essa atividade não é necessariamente aquela para a qual é dedicado um tempo maior, mas é aquela que provoca revoluções no desenvolvimento humano, isto é, promove as maiores alterações na estrutura psicológica em cada período.

Elkonin (1998) apresenta seis atividades que guiam o desenvolvimento humano ao longo da vida, quais sejam: comunicação emocional; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal, e atividade profissional/estudo¹⁰².

A atividade guia¹⁰³ de cada período não elimina as atividades existentes anteriormente. A mudança se dá no lugar que ocupa no sistema geral de relações com a realidade (LEONTIEV, 1998; ELKONIN, 1998). Uma atividade guia é substituída por outra à medida que o indivíduo eleva suas capacidades psíquicas, razão pela qual são criadas novas necessidades que o impelem a realizar atividades mais complexas, apropriar-se de novos conteúdos.

Nas palavras de Leontiev (1998, p. 66), a mudança da atividade guia surge pela “[...] contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já o 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.” Nesse processo, o psiquismo tende a se tornar cada vez mais complexo.

Segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 16, grifo dos autores) “[...] a cada novo período, se produz uma reestruturação no psiquismo infantil que abarca o psiquismo como um *todo*. Essa reestruturação ao mesmo tempo produz e é produzida pela mudança da *atividade dominante*.” Consideramos importante destacar que, no processo de desenvolvimento do

¹⁰²Abordaremos brevemente acerca da periodização psicológica apresentada pela Teoria Histórico-Cultural, destacando alguns elementos. Nosso intuito principal é ressaltar a necessidade do elo permanente entre teoria e prática no trabalho educativo, isto é, a importância do professor se apropriar do conhecimento sistematizado, incluindo a periodização psíquica apresentada pela Teoria Histórico-Cultural, para planejar e desenvolver sua atividade voltada a promover as capacidades humanas. Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, existem valiosas obras de autores que voltaram seus estudos para essa questão. Entre os estudiosos brasileiros destacamos: Bissoli (2005), Facci (2006), Pasqualini (2013; 2014), Marsiglia (2013), Magalhães e Martins (2013), Martins (2014).

¹⁰³Para designar a atividade singular em cada período de desenvolvimento psíquico são utilizados termos distintos pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a saber: *atividade dominante*, *atividade predominante*, *atividade principal* ou *atividade guia*. Esses termos possuem o mesmo significado. Neste texto optamos pelo termo *atividade guia* com base nas considerações de Prestes (2012, p. 184 grifo da autora) quando afirma que “[...] ao adotar o termo *atividade guia*, considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem de realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias.”

psiquismo, não é desenvolvida somente uma função psíquica, mas o conjunto das funções psicológicas, pois elas possuem conexões entre si. Isso significa dizer que o professor, ao atuar com a criança, não está atuando apenas sobre uma função psíquica como a atenção, por exemplo, pois o psiquismo é um sistema multifuncional.

Dessa forma, concordamos com Bissoli e Chagas (2012, p. 23, grifo das autoras) ao ressaltarem que

[...] o psiquismo do homem não é igual a um armário de gavetas em que estão guardadas a inteligência, a memória, a atenção, a afetividade, de forma separada e independente. *Ele é multifuncional*. Todas as funções psíquicas atuam em conjunto e cada influência direta da educação sobre uma delas se reflete nas demais.

Assim, no desenvolvimento, as funções psíquicas não se encontram apartadas umas das outras, mas se interconectam. Esse postulado vigotskiano gera implicações para o trabalho educativo, pois requer que o professor organize, desenvolva e avalie os processos de instrução-aprendizagem-desenvolvimento em seu conjunto. Ao conceber o desenvolvimento das funções psíquicas separadamente não estará, portanto, fundamentado nos pressupostos vigotskianos. A separação das funções psíquicas tem mais a ver com os postulados de Piaget que se deteve em investigar a formação da inteligência, apartada das outras funções psicológicas.

À medida que o indivíduo vai ampliando sua relação com o mundo cultural, através da atividade, as funções psíquicas tendem a se complexificar. Nesse sentido, cabe chamar a atenção a respeito do processo de desenvolvimento das funções psíquicas como a sensação, a atenção, a linguagem, a memória. Ou seja, as funções não brotam naturalmente e nem ficam estacionadas, mas se desenvolvem, se tornam mais complexas através da internalização dos signos da cultura que se efetiva com as mediações culturais, cujo aperfeiçoamento se manifesta na evolução da fala, da atenção, do desenho, da brincadeira, do manuseio de determinado objeto como a tesoura e o tubo de cola, por exemplo.

Para ilustrar, apresentamos um episódio registrado durante nossa observação participativa¹⁰⁴. A professora Cira, ao distribuir tarefas para as crianças que envolviam colagem, costumava passar a cola na tarefa sem dar o tubo às crianças para que elas mesmas manuseassem. Entretanto, a professora de inglês em um determinado dia, orientou a realização de uma tarefa

¹⁰⁴ Registro caderno de campo e gravação em vídeo em: 24 de nov. 2014.

com a utilização de cola. Para tanto, distribuiu tubos de cola para as crianças manusearem. Nesse sentido, chamou nossa atenção o comportamento do menino Roberto. Observamos que manifestava satisfação ao manusear o tubo de cola. Primeiro observou os componentes externos do tubo (escrita, textura, formato etc.). Depois, começou a fazer tentativas de colocar cola em sua tarefa. A cada pingo de cola que colocava em sua tarefa, dava um sorriso. A exploração do tubo acompanhado de sua utilização na tarefa durou cerca de vinte minutos. Provavelmente, foi a primeira vez que Roberto teve a oportunidade de exercer a autonomia com relação ao tubo de cola.

Nesse sentido, consideramos importante destacar que a oportunidade de manusear o tubo de cola, bem como o manuseio correto da cola pela criança não é algo natural e sem relevância para sua formação. Esse é um conteúdo que precisa ser ensinado¹⁰⁵. Assim como o uso correto da tesoura ou do pincel de tinta guache, por exemplo. Em algumas ocasiões, observamos que professores da pré-escola escola deixam tesourinhas ou tinta guache guardados nos armários sem mediar o uso desses objetos culturais com as crianças, temendo que elas irão se machucar ou se lambuzar e lambuzar a sala. Mas se não for ensinado às crianças como utilizar estes objetos e efetivamente se não os utilizarmos com elas, como irão aprender?

Convém ressaltar que muitas crianças não possuem esses e outros objetos culturais em seu ambiente familiar pelas limitadas condições de vida. Isso significa que, para essas crianças, a escola representa, talvez, a única possibilidade de terem acesso. Em outras palavras, estes objetos culturais têm função social que necessita ser transmitida pelo professor e, portanto, integra o currículo da Educação Infantil.

Voltemos à periodização psíquica. De acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural, a periodização psíquica não está fixada rigidamente na idade cronológica, mas está sujeita a mudanças, pois se produz no interior das condições históricas e culturais. Assim, pode variar em cada etapa histórica da humanidade como, também, para cada ser humano de acordo com suas condições de vida e de educação.

Nessa linha de raciocínio, podemos inferir que as crianças contemporâneas não se desenvolvem da mesma maneira que crianças de etapas históricas anteriores, pois, a humanidade vai sendo modificada por intermédio do trabalho humano. Na contemporaneidade, por exemplo,

¹⁰⁵ O episódio do Roberto com o tubo de cola poderia ser utilizado em atividades de formação continuada com a professora da turma e colegas para refletir sobre o ambiente cultural capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças da pré-escola.

existem muitos objetos culturais que não existiam há alguns anos, assim como alguns objetos culturais do passado não existem mais hoje, já que, em geral, foram superados por incorporação pelos existentes atualmente.

Destacamos que mesmo as crianças que vivem numa mesma etapa histórica apresentam diferenças em seu desenvolvimento psíquico em virtude das suas condições de vida e de educação. As crianças, por exemplo, que têm pouco acesso aos bens culturais pela renda baixa de suas famílias, ou ainda, que trabalham desde bem cedo para ajudar no sustento da família, possivelmente têm algumas de suas capacidades humanas menos desenvolvidas. Situação similar é a das crianças que não possuem suas necessidades biológicas satisfeitas em virtude da desigualdade social provocada pelo sistema capitalista.

Levando em conta as ponderações acima, é importante o professor considerar a periodização psíquica apresentada pela Teoria Histórico-Cultural que servirá de parâmetro para seu trabalho educativo. Conhecendo a periodização do desenvolvimento psíquico desta perspectiva teórica¹⁰⁶, ele terá mais elementos para planejar e dirigir atividades pedagógicas para impulsionar as capacidades humanas em cada etapa.

Vygotsky e Luria (1996, p. 238) ressaltam que

Estudar não só as características inatas do homem, mas também as formas de atividade neuropsicológica que devem sua existência à influência cultural do meio ambiente, fará com que seja possível compreendermos melhor a criança em nossos jardins da infância [Educação Infantil] e em nossas escolas. Mais precisamente, permitirá avaliarmos o caráter de seu desenvolvimento e aprendermos a fazer com que seu desenvolvimento progrida cada vez mais pelo uso de influências culturais racionais.

Então vejamos as características do desenvolvimento humano em cada etapa. No primeiro ano de vida, a Teoria Histórico-Cultural postula que a atividade que guia o desenvolvimento do bebê é a comunicação emocional direta. Nesse período a comunicação direta com o adulto aparece em primeiro plano, no qual é fundamental a riqueza da atividade comunicativa exercida pelo adulto, ao lado do atendimento das necessidades biológicas de

¹⁰⁶Aqui cabe lembrar que autores de outras perspectivas teóricas como Jean Piaget, também apresentaram estágios de desenvolvimento. Entretanto, as bases para estudo e definição dos estágios ou etapas de Piaget e Vigotski são opostas. Piaget tomou como base a perspectiva biológica, inatista. Vigotski e colaboradores tomaram como base o mundo cultural. Por isso, os períodos de desenvolvimento na perspectiva vigotskiana apresentam variações entre os indivíduos de uma mesma faixa etária diferentemente da perspectiva piagetina que apresenta estágios fixos.

sobrevivência. Sabemos que o bebê está totalmente dependente do adulto biológica e culturalmente. Ele nasce com condições de se desenvolver, mas, para isso, necessita da intervenção direta do adulto. Vygotsky e Luria (1996, p. 160) argumentam que a criança “[...] nos primeiros meses de sua existência, é um ser não-social, ‘unicamente orgânico’, desligado do mundo exterior e inteiramente restrito a suas funções fisiológicas.”

No bebê começa a se instalar a luta cultural em relação ao orgânico ao entrar em contato com o adulto que é um representante da cultura, isto é, um adulto cultural. Inicialmente o bebê começa a desenvolver os seus sentidos ainda de forma embrionária, ele não percebe integralmente os adultos, os objetos, mas capta-os sensorialmente. Assim, quanto maior e mais enriquecido for o estímulo do ambiente externo, o que implica o estabelecimento de relações ricas do bebê com as outras pessoas, maior será o desenvolvimento das funções psicológicas que passam pelos sentidos. Isso significa que a qualidade do estímulo interfere na formação dos sentidos. O aparato auditivo, por exemplo, inicia seu desenvolvimento e, por isso, é importante oportunizar que o bebê esteja em contato com sons variados, com diversos gêneros musicais. O mesmo ocorre com outros sentidos como o visual e o gustativo. Inicialmente, o leite materno é o alimento mais indicado pela ciência para o bebê. Mais tarde, porém, é importante oferecer alimentos com sabores diferentes para desenvolver o paladar¹⁰⁷. Aqui já inicia a diferença entre as classes sociais, pois o indivíduo que desde a mais tenra idade possui um contato mais rico ou mais pobre com o universo cultural tem geradas diferenças em seu desenvolvimento. Sabemos que milhares de crianças têm inclusive acesso limitado a alimentos desde a mais tenra idade em virtude das relações sociais de dominação, o que gera implicações no desenvolvimento das suas capacidades humanas.

Portanto, a formação das funções culturalmente mediadas do bebê inicia ao entrar em relação com o mundo cultural. A comunicação com o adulto “[...] permite a afirmação do bebê como um ser profundamente social, uma vez que é por meio dessa comunicação, uma atividade

¹⁰⁷ É importante destacar que o desenvolvimento dos sentidos inicia na infância, mas se prolonga por toda vida. Para ilustrar apresentamos nossa experiência ao entrar em contato com a culinária amazônica. Quando viemos residir em Manaus, há cerca de oito anos atrás, nos deparamos com diversos alimentos nunca experimentados anteriormente como o açaí, tacacá, pato no tucupí, maniçoba, vatapá, tucumã, pupunha. Ao experimentar alguns desses alimentos pela primeira, nosso paladar não os aprovou. Todavia, tínhamos ciência que o paladar se desenvolve e, por isso, continuamos insistindo e degustando-os em “doses homeopáticas”. Atualmente, nosso paladar considera saborosos estes alimentos. Assim é também com relação aos outros sentidos. Quem não teve uma relação estreita com a música clássica ao longo de sua vida, dificilmente vai apreciar esse gênero musical. Isso reforça a necessidade de educar os sentidos, o que se efetiva na atuação com e no mundo material.

social por natureza, que se desenvolvem suas ações e operações com a realidade” (MAGALHÃES; MARTINS, 2013, p. 114).

Consideramos importante lembrar mudanças ocorridas com o passar do tempo na relação do adulto com o bebê, nas primeiras semanas de vida. Algumas décadas atrás algumas mães deixavam seus bebês em um quarto escuro nas primeiras semanas de vida. Com isso, sua comunicação com o mundo era bem mais limitada em comparação com o comportamento adulto atual, em que os pais apresentam o mundo cultural de forma bem mais ampla logo nos primeiros dias de vida. Isso produz efeitos no desenvolvimento, sobretudo, na percepção sensorial que caracteriza esse período. Portanto, quanto mais o adulto investir na comunicação com o bebê, na apresentação do mundo cultural a ele, maiores serão as possibilidades de avançar seu desenvolvimento cultural, incluindo a aquisição da linguagem. Assim, o desenvolvimento cultural vai superando por incorporação o desenvolvimento biológico.

Na faixa etária de 2 a 3 anos aproximadamente, a atividade objetual-manipulatória passa a guiar o desenvolvimento. Nesse período a atenção da criança está voltada para a atuação dos adultos com os objetos. Assim, o adulto deixa de ser o foco principal, posto ocupado então pelos objetos. Entretanto, a intervenção do adulto continua sendo essencial, pois é ele quem irá apresentar o objeto para a criança com sua respectiva função social.

No período anterior, a criança manipula objetos, entretanto, sua atenção se volta mais para os movimentos, os sons. Na atividade objetual-manipulatória acontece uma mudança substancial da relação da criança com o objeto, pois busca se apropriar da função específica deste, ou seja, assimila progressivamente a ação com os objetos socialmente elaborados (ELKONIN, 1987). Exemplo: o copo serve para beber água; o pente para pentear o cabelo; a escova dental para escovar os dentes; a vassoura para varrer a casa. Essa aprendizagem não se daria sem a intervenção do adulto. Por isso, é muito importante o adulto apresentar/disponibilizar muitos objetos à criança, explicando a função social destes, pois, embora a criança veja a ação desses com os objetos, a comunicação verbal do adulto com ela é importante para ampliar sua linguagem.

No período seguinte, a criança adentra na idade pré-escolar que na periodização psicológica da Teoria Histórico-Cultural compreende a faixa etária de 3 a 6 anos de idade aproximadamente. Nesse período, a atividade guia é o jogo de papéis sociais, também conhecida como brincadeira de faz de conta, ou, ainda, jogo protagonizado (ELKONIN, 1998).

Assim sendo, a brincadeira do faz de conta é, na perspectiva vigotskiana, de maior importância para o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças em período pré-escolar. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 25),

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências não-realizáveis imediatamente. [...] Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.

O faz de conta surge porque a criança tem em vista as funções exercidas pelos adultos, porém por conta de sua idade ainda está impossibilitada de desempenhá-las. Essa impossibilidade não é apenas na idade em si, mas, também, “[...] em razão da complexificação dos processos produtivos, que demandam maior tempo de formação do indivíduo humano” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 17).

Assim, entre o querer exercer as funções dos adultos e o poder exercer tais funções, a criança faz de conta, brinca de ser adulto. Dessa forma, ela testa e experimenta diferentes papéis existentes na sociedade, para além do ambiente de sua família: mamãe, papai, professora, bombeiro, motorista, enfermeira, entre outros. Com isso, ela representa um comportamento mais elevado em relação à sua idade, no qual as regras estão presentes, isto é, para imitar a atuação do adulto necessita seguir as regras do comportamento desempenhado por ele. Vigotski (2008, p. 35) afirma que “[...] na brincadeira, a criança está sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima de sua própria altura.”

Para desempenhar o papel de enfermeira, por exemplo, a criança procura seguir as regras dessa profissão definidas socialmente. Nesse sentido, é importante oportunizar que a criança em idade pré-escolar tenha contato com indivíduos adultos que exercem distintas funções na sociedade. Quanto mais ampliado for o universo de contatos da criança, mais elementos ela terá para aprimorar o faz de conta. Essa ideia corrobora a concepção de Mukhina (1995, p. 157) ao

afirmar que “[...] quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos.”

É importante conhecer, por exemplo, a função social de um veterinário, agrônomo, músico, escritor, vereador, prefeito, advogado, piloto de avião, biólogo, pedreiro, marceneiro etc. Consideramos que o passeio-entrevista com distintos profissionais reveste-se de valor ímpar para ampliar o conteúdo cultural das crianças.

Na brincadeira de faz de conta, portanto, a criança desloca sua atenção. No período precedente sua atenção estava voltada para a função com os objetos e agora passa a observar o comportamento dos adultos, registra-o mentalmente para depois imitá-los. Esse processo, assim como nos períodos anteriores, passa necessariamente pela dialética apropriação-objetivação que vai tornando as funções psíquicas mais complexas.

Consideramos pertinente destacar que na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira não é uma atividade natural e biológica, mas fruto da construção humana. Os objetos que a criança utiliza para brincar e as ações que realiza fazem parte do universo cultural. Elkonin (1998, p. 35) argumenta que

A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza.

Portanto, a brincadeira não é uma atividade inata, mas precisamente histórico-cultural. Para brincar as crianças têm como base suas experiências de vida, reproduzindo-as nos elementos culturais de que dispõem. Nesse sentido, é importante destacar que durante o período da observação participativa na turma da pré-escola investigada, contatamos que especialmente nos momentos das brincadeiras, as crianças manifestaram conteúdos da região amazônica envolvendo redes, barcos, a limpeza de peixes (“ticar o peixe”) para o preparo da comida. Em algumas ocasiões, quando a professora Cira disponibilizava o “tangram” às crianças, elas utilizavam peças deste objeto para brincar, manifestando os conteúdos supracitados¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Registro caderno de campo em: 17 set. 2014.

Cabe ressaltar que o faz de conta não está imune às vinculações ideológicas e preconceituosas presentes na sociedade, pois a criança, ao se apropriar das relações humanas dos adultos, ainda, não é capaz de discernir e, portanto, tenderá a reproduzir preconceitos e relações de dominação. Assim, cabe ao professor a tarefa de intervir intencionalmente para questionar determinadas ideias e comportamentos, e promover atitudes como respeito, solidariedade, coletividade, partilha em prol da construção duma sociedade humanizadora. Reiteradas vezes se constata preconceito com relação à cor dos objetos (azul para meninos, rosa para meninas) e materiais e vestimenta de colegas (sobrevalorizando determinadas marcas de roupa, calçados, mochilas etc.). Nesse contexto, convém considerar preconceitos e relações de dominação presentes nas funções exercidas pelas crianças durante a brincadeira: menina brinca de casinha, menino de carrinho; crianças negras ou mais pobres economicamente recebem funções socialmente menos valorizadas, enquanto crianças brancas assumem o comando, por exemplo.

É interessante perceber que algumas funções representadas pelas crianças da pré-escola acompanham as mudanças nos papéis sociais ao longo dos tempos, o que, a nosso ver, confirma que o conteúdo da brincadeira tem como base a percepção da realidade objetiva. Nesse sentido apresentamos a transcrição de um episódio duma brincadeira de faz de conta que registramos no processo de observação participativa.

Eis o episódio. Após o almoço, por volta de 11h, algumas crianças tomam a iniciativa de organizar uma fila de cadeiras em frente à porta da sala. Sentam nas cadeiras e começam a cantar um trecho da música “Barbie Girl”, da Kelly Key. Juliana está na primeira cadeira. Senta de lado e canta junto com as colegas. Samira e Augusto retornam do almoço, deparando-se com a fileira de cadeiras, observam e em seguida sentam nas últimas cadeiras da fileira. Passados alguns instantes, Augusto levanta, se dirige até Juliana e diz: “Ei, eu sou o motorista”. Insiste, mas Juliana não levanta da cadeira. Diante disso, Augusto pega uma cadeira e diz aos colegas: “Eu sou o motorista”. Em seguida levanta para organizar a segunda fileira, atrás da sua cadeira. Nesse momento Samira senta na cadeira que Augusto havia colocado como sendo do motorista. Augusto vai até Samira e diz: “Eu sou o motorista” e solicita para Samira sair da cadeira do motorista. Samira não sai da cadeira e diz: “Sou eu o motorista”. Augusto pede ajuda à Pedro para tirar Samira do posto de motorista, mas Pedro não o ajuda. Assim, Augusto volta ao papel de passageiro. Samira na função de motorista se dirige aos passageiros e pergunta: “Estão todos preparados? Então vamos embora”. Faz o ônibus andar, imitando com o corpo todo os

movimentos do motorista: mãos no volante, pés no acelerador, além da emissão de sons (ao acelerar, buzinar etc.), gira o corpo e, por vezes, utiliza o trinco da porta para fazer determinada manobra (troca da marcha, talvez). Passados alguns minutos Samira anuncia: “escola”. Em seguida levanta, se dirige aos passageiros e diz: “Chegamos à escola, podem sair”. Samira insiste dizendo para os passageiros saírem porque o ônibus já chegou ao local da escola. Mas nenhum dos passageiros sai do ônibus. Assim, Samira senta novamente no posto do motorista, volta a dirigir fazendo movimentos e emitindo sons semelhantes aos anteriores. Há intensa conversa e movimentação dos passageiros no ônibus que a esta altura já está com três fileiras. O episódio termina por volta de 11h20 quando a professora pede para que as crianças organizem as cadeiras junto às mesas, a fim de irem para casa¹⁰⁹.

No episódio, chamamos a atenção para dois aspectos. Primeiro: o trinco da porta que Samira utilizou quando estava dirigindo o ônibus não é algo irrelevante. Vigotski (2008) ressalta a importância da capacidade da criança de atribuir outra função a um determinado objeto durante a brincadeira. O autor assegura que, por exemplo, quando uma criança pega um pedaço de pau para ser uma boneca ou quando um cabo de vassoura torna-se um cavalo,

[...] a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. [...] A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

O segundo aspecto refere-se ao fato de o posto de motorista ser ocupado por uma menina, o que atualmente pode parecer algo normal ou de menor importância, mas acreditamos que revela alterações relacionadas aos papéis desempenhados por mulheres e homens na sociedade. Alguns anos atrás, mulheres como motoristas de ônibus era algo bem menos corrente. Cabe destacar que não observamos nenhuma outra criança, além de Augusto, fazer objeção à Samira por ocupar a função de motorista; tanto ela quanto as outras crianças no papel de passageiros assumiram as regras dos papéis assumidos.

¹⁰⁹ Gravação vídeo em: 26 nov. 2014. Nesta brincadeira optamos (pesquisadora) em não participar para poder fazer o registro em vídeo, embora tivesse sido interessante assumir o papel de passageira colocando alguns desafios como ser passageira (aluna) com alguma deficiência física, por exemplo, a fim de observar como iriam resolver a questão. A professora estava na sala, mas não participou da brincadeira; ficou organizando seus materiais.

Ainda com relação às regras desempenhadas por adultos: para segui-las a fim de representarem bem seu papel, as crianças precisam ser capazes de subordinar a sua conduta, de controlar os seus desejos e de se esforçar para cumprir esse papel em toda sua complexidade. Assim, o faz de conta exige da criança

[...] uma série de habilidades, dentre as quais se destacam: eleger o que lhe parece importante da realidade circundante; comunicar-se por diferentes linguagens; perceber semelhanças e diferenças; raciocinar apontando causas e conseqüências para os fenômenos; concluir para orientar novas ações, etc. Necessitará, ainda, das destrezas requeridas pelas operações e ações lúdicas, determinantes de exames sobre as propriedades dos objetos e contextos. Enfim, o jogo promove mudanças requeridas no desenvolvimento de diversas capacidades. (MARTINS, 2006, p. 46).

Disso decorre a necessidade de o faz de conta ser enriquecido ao invés de ser secundarizado e substituído na pré-escola por tarefas como cobrir e treinar letras e números, característica de muitas práticas pedagógicas de professores que atuam nesta etapa da Educação Básica. Com isso, esses professores deixam de impulsionar o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças.

Para enriquecer a brincadeira do faz de conta são importantes atividades auxiliares como a leitura de histórias e poemas, a apropriação de vários gêneros musicais, dança, obras de arte, o teatro, os passeios, o desenho, a apresentação de objetos desconhecidos acompanhada de explicação etc. Isso significa dizer que quando a criança da pré-escola tem seus fazeres limitados a apenas repetir e treinar letras e números, cobrir pontilhados e tarefas similares, seu repertório cultural permanece pobre, pouco se amplia e, por conseguinte, o desenvolvimento das suas capacidades humanas fica atrofiado. Ou seja, apropriação cultural rarefeita se traduz em limitações na brincadeira de faz de conta, fato que gera imaginação e base criadora empobrecidas.

Vigotski (2008, p. 25) discute sobre a imaginação que integra o conjunto das funções psíquicas presentes na brincadeira. Nas palavras do autor, a brincadeira

[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta 'por que a criança brinca?'. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma

especificamente humana de atividade da consciência, forma-se originalmente na ação.

Portanto, na brincadeira de faz de conta a criança reproduz as ações dos adultos desenvolvendo uma importante capacidade psíquica: a imaginação. Vigotski (2008, p. 32) aponta que “[...] o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ela tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais.”

Consideramos importante ressaltar que a imaginação não antecede a brincadeira, mas é resultado dessa atividade. Desse modo, a brincadeira do faz de conta não é uma mera diversão, recreação, um simples passa tempo, uma atividade sem importância, pois a imaginação que surge nessa atividade é a base de toda atividade criadora. De acordo com Vigotski (2009, p. 14), “[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.”

A imaginação representa a imagem antecipada que orienta a ação na realidade. A criança em idade pré-escolar, por exemplo, precisa primeiro observar a atuação do adulto para poder formar a imagem desta atuação, internalizando-a para depois representá-la. Esse processo modifica o campo do pensamento da criança, ela começa a atuar com as abstrações. Por exemplo: a criança observa a atuação de um pescador, forma a imagem dessa atuação, representando-a depois na brincadeira sem a necessidade da presença do pescador em seu campo visual. Mas, essa abstração é embrionária, pois, ela ainda necessita de objetos tangíveis para suas representações, ela ainda está formando as conexões entre os objetos e ações.

A atividade de faz de conta, portanto, engendra a imaginação da criança e com isso sua consciência começa a atuar com as abstrações. Para ilustrar, citamos uma observação registrada em nossa pesquisa de campo. Durante a brincadeira do faz de conta na sala, na qual as crianças estavam organizando uma festa de aniversário, Raiane que participava da atividade, fala ao telefone enquanto convida amigos distantes para a festa: “Vai ter pizza”. Após desligar o telefone, prepara a pizza para a festa¹¹⁰.

Nesse episódio podemos perceber indícios de abstrações, pois Raiane antecipa em seu pensamento um dos alimentos que terá na festa e depois se põe em atividade para preparar esse

¹¹⁰ Registro caderno de campo em: 06 nov. 2014.

alimento. Vygotsky e Luria (1996, p. 202) nos ensinam que “[...] o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança.”

Nesse sentido, a abstração elementar das crianças da pré-escola tende a se desenvolver na atividade de estudo que guia o desenvolvimento psíquico, após o período pré-escolar. A abstração pode chegar à sua plenitude na adolescência, conforme nos ensina a teoria vigotskiana.

Portanto, o processo de desenvolvimento da abstração da criança é anterior à atividade de estudo. A brincadeira é, pois, uma atividade relevante para que o processo de abstração possa evoluir. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 29),

[...] na brincadeira, a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.

A assertiva de Vigotski reforça a importância da brincadeira para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança pequena. Nesse sentido, ressaltamos que, para atuar na zona de desenvolvimento iminente, o professor que trabalha na pré-escola precisa incluir o faz de conta em seu planejamento. Afinal, trata-se da atividade que guia o desenvolvimento das funções psíquicas neste período. Além de planejar e organizar tempos, espaços e materiais para a brincadeira do faz de conta, a participação efetiva do professor nessa atividade é primordial para torná-la a mais rica possível.

Para ilustrar a importância da participação do professor na brincadeira do faz de conta, apresentamos com maiores detalhes o último episódio que citamos. Na observação participativa, constatamos que a professora entregou algumas vezes massa de modelar para as crianças manipularem na sala. As representações se restringiam basicamente a “cobrinhas”, nos primeiros dias da observação participativa. Em um determinado dia propusemos (pesquisadora) para elas organizarem uma festa de aniversário. Aceitaram e nos atribuíram o papel de aniversariante, solicitando que fechássemos os olhos, pois seria uma festa surpresa. Quando acabaram de organizar a festa, convidaram para que nos aproximássemos da mesa e cantaram “parabéns”, depois comemos os alimentos preparados com a massa de modelar. Em seguida, sugerimos para que organizassem uma festa para a professora que estava preenchendo documentação da escola. Elas aceitaram e procederam da mesma forma. Depois, falamos que a festa necessitava de

convidados (pensamos que elas iriam solicitar papel e lápis para fazer os convites). Pensaram por alguns instantes e começaram a convidar pessoas pelo celular. Raiane levou sua mão ao ouvido para representar o celular e convidou suas vizinhas para a festa; mencionava alimentos que teria na festa, depois preparava. Maria utilizava um celular de brinquedo para encomendar alimentos para a festa. Augusto entrou na brincadeira se propondo a confeccionar os presentes. Carol observou nossos procedimentos de filmagem (estávamos registrando o episódio também através de gravação em vídeo), depois fez a filmagem com um celular inutilizado que estava em sua mochila. O episódio terminou após a professora Cira anunciar o horário do almoço¹¹¹.

Com o episódio acima, queremos destacar que, embora o espaço físico da sala estivesse inadequado e o material fosse escasso, ainda assim, foi possível enriquecer a brincadeira com a nossa intervenção. Assim, consideramos pertinente indagar: como tem sido o trabalho educativo e as condições físicas e materiais para o desenvolvimento e enriquecimento da brincadeira na pré-escola? Que condições concretas permeiam o trabalho educativo dos professores e como interferem na sua atuação em relação ao brincar infantil?

Dando prosseguimento a periodização do desenvolvimento psíquico, faremos algumas considerações sobre as atividades guia após o período pré-escolar. Para tanto não é demais lembrar que “[...] a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 1998, p. 109) que inicia nos primeiros dias de vida.

Assim, ao iniciar a escolarização, a criança possui um grau menor ou maior de desenvolvimento de suas funções psíquicas ou de sua singularidade, dependendo da qualidade das mediações sociais (particularidade) com o gênero humano (universalidade) a que teve acesso. Isso tem implicações de um nível educacional para outro.

Por volta dos 6 a 10 anos de idade, o desenvolvimento psíquico é guiado pela atividade de estudo. Martins (2013, p. 69) ressalta a importância do processo educativo na pré-escola para essa atividade. Nas palavras da autora, “[...] as premissas para que surja a necessidade de estudar se originam no pré-escolar maior, no processo de desenvolvimento dos jogos de papéis, quando se formam intensamente a imaginação e a função simbólica.”

A assertiva de Martins é relevante, pois na atividade de estudo a atenção da criança se desloca do querer fazer o que o adulto faz para querer conhecer o que adulto conhece: quer ler,

¹¹¹ Registro caderno de campo e gravação em vídeo em: 06 nov. 2014.

quer escrever. Aprender a ler e escrever não é fácil, requer um aparato de funções psíquicas para que se efetive e o desenvolvimento das bases necessárias para isso pouco tem a ver com o treino da escrita visando à motricidade, tão recorrente na turma da pré-escola investigada, assim como em inúmeras turmas de pré-escola em nosso país, conforme demonstrado pela literatura.

Vigotski (VYGOTSKI, 1993), ao se referir à escrita assevera que ela exige um grau alto de abstração, por isso, a sua apropriação não é uma questão de motricidade. Isso reforça a importância do faz de conta do período pré-escolar e a pouca relevância das tarefas motoras repetitivas para o processo de desenvolvimento das funções psíquicas.

Com efeito, concordamos com Mello (2007, p. 1) a respeito de que o treino da escrita na Educação Infantil limita o espaço e reduz o tempo das crianças

[...] para as brincadeiras e as fantasias infantis, pois estarão ocupadas com essas tarefas de escrita, pensadas em função de seu preparo para o processo sistemático de alfabetização que virá em seguida. Com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para a aprendizagem da escrita – a função simbólica que se forma no desenho, na pintura, na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo de faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças, como o canto, a dança, etc.

Assim, ao exigir que crianças treinem a escrita, os professores deixam de propiciar atividades que realmente tendem a auxiliar a formação de leitores e escritores. Isso contribui para os dados alarmantes que demonstram crianças brasileiras que passam cinco anos ou mais na escola, sem se apropriar da leitura e da escrita convencional, o que limita o desenvolvimento das suas capacidades rumo ao aprimoramento da percepção fidedigna da realidade. Isso significa dizer que nos primeiros dois a três anos da atividade de estudo é fundamental que o indivíduo se aproprie do instrumento da leitura e escrita, que passe da condição de analfabeto para a condição de alfabetizado.

Dessa forma, é importante ressaltar que a Educação Infantil não está desvinculada das etapas subsequentes da educação escolar, pois a teoria vigotskiana nos ensina que as funções psíquicas se desenvolvem e se complexificam em conexão. Esse processo se inicia já nos primeiros dias de vida do bebê. Para tanto, é fundamental que a escola organize e desenvolva o processo educativo com base nas atividades guia para desenvolver ao máximo as funções psíquicas em cada etapa do desenvolvimento humano.

A atividade de estudo, insistimos, caracteriza-se inicialmente, sobretudo, pela aprendizagem da leitura e da escrita. Com isso, especialmente a autoconsciência e a capacidade de abstração do aluno tendem a aumentar. Elkonin (1987) ressalta a intensa formação de forças intelectuais da criança na atividade de estudo, entre as quais destacam-se a autoconsciência e a abstração.

Outro aspecto que merece ser salientado na atividade de estudo é a mudança no papel social que a criança passa a ocupar na sociedade. Os adultos, no ambiente familiar e fora dele, perguntam com maior frequência acerca de seus estudos e da escola, dando importância a essa atividade. De acordo com Ferreira (2013, p. 215), “[...] a atividade de estudo promove essa mudança porque nela tem lugar a assimilação da cultura humana de forma sistematizada, socialmente significativa e valorizada, e que se efetua em concordância com normas estabelecidas histórica e coletivamente.”

Na atividade de estudo, o papel do professor continua sendo imprescindível. Sua intervenção intencional e sistemática no ensino dos conhecimentos acumulados historicamente, incluindo o ensino da leitura e da escrita, é fundamental para alavancar o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos nessa faixa etária.

Na adolescência inicial, por volta de 10 a 14 anos de idade, a atividade guia do desenvolvimento é a comunicação íntima pessoal. Nesse período o estudo continua sendo importante. Dependendo do processo de formação dos períodos anteriores, o adolescente terá a capacidade de tomar consciência, de pensar por conceitos científicos, o que representa a abstração em sua forma mais evoluída. Assim, os conceitos espontâneos são superados por incorporação pelos conceitos científicos. O pensamento do indivíduo não está mais na dependência dos objetos tangíveis, podendo pensar pelo significado das palavras. O pensamento teórico, portanto, liberta o indivíduo da necessidade do objeto sensorial em seu campo de visão, pois é capaz de operar somente com os conceitos abstratos.

Nesse período o adolescente busca fazer escolhas daquilo que deseja, exercitando sua autonomia e se colocando, por vezes, em pé de igualdade com os adultos. Identifica-se mais com seus pares do que com os adultos. Segundo Facci (2006, p. 17),

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em

grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo.

Nesse período de desenvolvimento, a comunicação entre pares é, portanto, uma característica marcante na qual “[...] o conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais” (ELKONIN, 1987, p. 120). Igualmente é o período que marca a transição para o próximo, caracterizado pela atividade profissional/de estudo.

Na periodização psicológica da Teoria Histórico-Cultural, a faixa etária a partir dos 14 anos de idade representa o início da atividade profissional/de estudo. Entretanto, é importante ressaltar que essa faixa etária não é fixa, podendo variar pelos fatores já mencionados neste estudo.

Da atividade profissional, isto é, do trabalho como guia do desenvolvimento da idade adulta “[...] dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade à medida que promovem o alargamento do alcance da consciência” (MARTINS, 2014b, p. 108). Isso nos remete às reflexões que realizamos na Seção 2 desta tese acerca do sentido do trabalho para a classe trabalhadora na sociedade vigente.

Vimos que esta sociedade está dividida em classes antagônicas, sendo que a classe hegemônica (burguesia) busca dominar a classe trabalhadora. Dessa forma, a atividade profissional para a ampla maioria da classe trabalhadora tende à desumanização em virtude do processo de exploração exercido pela classe burguesa. Logo, o trabalho não contribui para o enriquecimento da singularidade de grande parte dos trabalhadores.

A atividade profissional do professor, isto é, o trabalho docente tem a instrução como atividade principal, a qual “[...] está diretamente relacionada à aprendizagem, uma vez que terá como fim criar situações para que a aprendizagem e, em decorrência, o desenvolvimento se realizem” (SERRÃO, 2014, p. 184) em suas máximas possibilidades. Assim sendo, nos sub-itens seguintes aprofundaremos a reflexão sobre o trabalho docente, que é uma das práticas exercidas na sociedade. Buscaremos nos debruçar especificamente sobre o contexto do trabalho docente desenvolvido na pré-escola investigada, refletindo acerca de suas implicações na formação das crianças.

4.1 ANÁLISE DE ELEMENTOS RELACIONADOS AO TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA INVESTIGADA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANIZADORA

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela *uma* realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente faz.
(Antonio Gramsci)

Neste item nos debruçaremos a refletir sobre elementos constitutivos do trabalho docente e outros elementos a ele relacionados, os quais emergiram em nossa percepção durante a pesquisa de campo. Trata-se dos seguintes elementos: planejamento; relação professor-crianças-conhecimento; espaço físico, materiais e equipamentos; organização do tempo, acrescidos de considerações sobre a relação escola-família-escola.

É importante ressaltar que os referidos elementos não estão, a nosso ver, apartados no exercício do trabalho docente. Ao contrário, eles mantêm estreita relação entre si, se interpenetram e, portanto, são inseparáveis. A separação que aqui fazemos tem como finalidade a melhor organização da exposição e, portanto, trata-se de uma questão didática. Buscaremos, porém, nos manter vigilantes para manter a visão de conjunto.

Inicialmente, apresentamos um quadro. Nele constam informações que registramos nos primeiros dias da observação participativa na turma da pré-escola investigada. Optamos por socializar estas informações com o intuito de apresentar, com maiores detalhes, o contexto educativo no período inicial da nossa observação participativa na turma de crianças em questão.

Quadro 5 Informações relacionadas ao período inicial da observação participativa na turma da pré-escola investigada

Data	Horário	Ações
29/07/14	7h30 - 7h45	Organização da sala (pesquisadora e crianças) ¹¹² . Presença de 14 crianças.

¹¹²As mesas geralmente estavam empilhadas no canto da sala e as cadeiras nos compartimentos do armário, pois no turno vespertino a sala era ocupada por estudantes do Ensino Fundamental que usavam cadeiras universitárias (as mesmas usadas pelas crianças da pré-escola até o dia 23 jul. 2014). Nesses casos levávamos as cadeiras universitárias para o corredor da escola e colocávamos na sala as mesas e as cadeiras específicas das crianças da pré-escola, as quais ocupavam quase todo espaço da sala.

	7h45 - 8h30m	Apresentação de novidades e leitura de história (dirigida pela pesquisadora). Professoras da pré-escola repartem entre si materiais comprados pela escola: pincel hidrocor, massa de modelar, tesouras, novelo de lã, lápis de cor, barbante, tinta guache.
	8h30 - 9h	Atividades de rotina organizadas pela professora: identificação das crianças presentes e o dia do mês, da semana, do ano, tempo (sol, chuva, nublado) acompanhadas de cantos e registro na lousa pela professora; beber água e ir ao banheiro.
	9h15 - 9h50	Professora coloca o vídeo da “Galinha Pintadinha” para crianças assistirem na sala, sentadas nas cadeiras.
	9h50	Crianças são encaminhadas para casa, assim como todos os alunos. Motivo: falta de merenda.
30/07/14	7h35 - 7h50	Organização da sala pela professora e atividades de rotina. Presença de 17 crianças.
	7h50 - 8h05	Professora foi resolver assunto na secretaria. Crianças conversam com colegas e pesquisadora, algumas repartem com colegas o lanche que trouxeram de suas casas, outras desenharam em seus cadernos.
	8h05- 8h25	Conversa dirigida pela professora sobre hábitos de higiene.
	8h25-8h 54	Treino da letra “a” “A” na lousa. Professora chama cada criança individualmente, enquanto outras observam.
	8h54 - 9h	Beber água e ir ao banheiro
	9h - 9h30	Crianças são orientadas a desenhar aranha, após conversa sobre ela surgida de observação realizada por crianças que enxergaram este animal em paredes da escola. À medida que terminam o desenho, as crianças entregavam para a professora que o coloca junto ao seu material.
	9h30 - 9h45	Merenda
	9h45 - 10h	Professora entrega massa de modelar para as crianças. Professora se envolve com questões burocráticas como preenchimento de diário.
	10h20 - 11h	Professora fornece papel crepom e pede para crianças fazerem bolinhas que foram colocadas em um recipiente por elas e guardadas pela professora. Diversas crianças manifestam resistência, demonstrando não gostar.
	11h - 11h10	Almoço
	11h10 - 11h25	Professora canta músicas com as crianças, conhecidas por elas.
	11h25	Saída das crianças e professora.
31/07/14	7h30 - 7h45	Organização da sala e fala de novidades (dirigida pela pesquisadora). Presença de 11 crianças.
	7h45 - 8h15	Atividades de rotina dirigida pela professora.
	8h15 -	Leitura da história “Boitatá” pela professora, seguida de desenho pelas

	8h45	crianças. Professora escreve o nome das crianças na folha de desenho e pede para copiarem.
	8h45 - 9h15	Professora entrega massa de modelar e orienta crianças para modelarem a “Boitatá”.
	9h15 - 9h45	Merenda
	9h45 - 10h15	Professora distribui tiras de emborrachado e tesourinhas às crianças, solicitando que cortem em pedaços menores.
	10h15 - 10h45	Professora distribui materiais para crianças brincarem: blocos lógicos, letras de emborrachado, peças de Lego (material é escasso). Crianças ficam sentadas nas cadeiras manipulando os objetos recebidos, enquanto professora seleciona material similar que está em uma caixa.
	10h45 - 11h	Almoço
	11h - 11h25	Crianças tomam iniciativa e brincam na sala de morto/vivo, estátua e outras brincadeiras conhecidas por elas.
	11h25	Saída das crianças.
07/08/14	7h35m - 8h	Organização da sala e apresentação de novidades (dirigida pela pesquisadora). Presença de 6 crianças (Nesse dia várias crianças faltaram porque não teve aula para Ensino Fundamental em virtude da “Prova Brasil”).
	8h - 8h15	Beber água e ir ao banheiro.
	8h15- 8h35	Professora senta ao lado das crianças e conversa sobre hábitos de higiene, com auxílio de gravuras.
	8h35 - 9h	Atividades de rotina.
	9h - 9h35	Professora distribui folha de papel A4 e lápis de cera, depois pede para as crianças fazerem desenho sobre hábitos de higiene.
	9h35- 9h45	Merenda.
	9h45 - 11h	Utilização de tangram: professora explora as características físicas desse material com as crianças. Após crianças montam diversas representações; professora por alguns instantes interage com elas, dando sugestões.
	11 h	Crianças são encaminhadas para casa. Motivo: reunião na escola com assessor do Instituto Águila, o qual expõe sobre o levantamento de informações sobre a escola, realizado por essa empresa, para elaboração do plano estratégico da escola.
11/08/14	7h30m - 7h40m	Organização da sala (dirigida pela pesquisadora) Presença de 13 crianças.
	7h40 - 8h45	Aula de inglês com professora de inglês (no segundo semestre crianças passaram a ter 1h/aula de inglês por semana). Professora de inglês conversa com crianças sobre as características do dia e da noite, traduzindo palavras do português para inglês. Após, pede para crianças representarem o dia e a noite através de desenho. Professora distribui

		lápiz de cor e lápis de cera para crianças fazerem o desenho em seus cadernos.
	8h45-9h15	Beber água e ir ao banheiro. (Algumas crianças trouxeram merenda de casa e partilham com colegas em virtude da falta de merenda da escola).
	9h15 - 9h36	Professora passa tarefa no caderno relacionado ao treino de letras para crianças fazerem em casa; crianças aguardam interagindo entre si, sentadas nas cadeiras.
	9h36	Crianças são encaminhadas para casa. Motivo: falta de merenda.
13/08/14	7h35- 8h	Organização da sala pela professora com auxílio da pesquisadora. Beber água e ir ao banheiro.
	8h- 9h30	Junção das três turmas da pré-escola com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental para assistir o filme “Uma aventura Leca”, em comemoração ao dia do estudante. Atividade improvisada. Professoras não dialogam sobre o filme com as crianças, apenas colocam para que assistam.
	9h30 - 9h40	Merenda
	9h40-10h30	Professora distribuiu alguns brinquedos doados para crianças brincarem na sala. Crianças brincam sentadas nas cadeiras. Professora ocupa o tempo com questões burocráticas.
	10h30	Crianças são encaminhadas para casa por orientação da direção da escola. Motivo: professoras não souberam dizer.
20/08/14	7h30-7h45	Organização da sala e fala de novidades (dirigida pela pesquisadora).
	7h45-8h15	Atividades de rotina. Presença de 11 crianças.
	8h15- 9h	Professora distribui palitos de picolé e dirige ação de representação de quantidades pelas crianças. Após, chama as crianças individualmente para irem até a lousa treinar numerais. Enquanto isso, as outras crianças ficam sentadas nas cadeiras; algumas observam o exercício do colega.
	9h- 9h15	Treino e pintura do numeral 2, em folha xerocopiada. Professora passa cola no contorno do numeral para criança colar emborrachado picado.
	9h15-9h30	Merenda
	9h30-10h	Continuação das ações relacionadas ao numeral 2. Professora escreveu o nome de cada criança em papel duplex, a qual é orientada para copiar na tarefa realizada. À medida que termina, professora entrega massa de modelar para a criança manipular na sala.

	10h	Crianças são encaminhadas para casa ¹¹³ . Motivo: organização da escola para reunião com representantes da empresa “Positivo” ¹¹⁴ , no turno vespertino.
25/08/14	7h30-7h40	Organização da sala (dirigida pela pesquisadora).
	7h40-8h45	Aula de inglês. Professora apresenta filme em vídeo sobre “Branca de Neve” e “Chapeuzinho Vermelho”, concomitantemente, traduz palavras do português para inglês e chama a atenção para algumas cenas do filme.
	8h45-9h	Merenda
	9h- 9h40	Professora conversa com as crianças sobre dia do Soldado. Leitura de história para as crianças pela pesquisadora.
	9h45	Crianças foram encaminhadas para casa. Motivo: Reunião na escola Esperança com assessores da SEMED/Manaus (professores revelam que não foram avisados com antecedência). Assunto: avaliação da prova organizada pela SEMED/Manaus com base nos descritores (português e matemática), realizada pelos estudantes da Escola Esperança. Entre os pontos em pauta estava o debate com relação ao preenchimento correto do cartão-resposta pelos estudantes. Foi possível perceber que educadores presentes à reunião alegavam pouca participação dos pais no processo educativo de seus filhos ¹¹⁵ .

Fonte: Observação participativa

Registro: Caderno de Campo

A princípio queremos ressaltar que estas informações junto com outras similares levantadas e registradas na primeira etapa, isto é, no diagnóstico do contexto da escola Esperança, e com auxílio da nossa orientadora e a mediação de obras de autores com destaque para Antunes (2009), Facci (2004), Rossler (2006), Duarte (1999; 2001; 2001b) e Araújo (2000), nos levaram a pressupor que estávamos diante do fenômeno do esvaziamento do trabalho educativo e, por conseguinte, do esvaziamento da função da escola na perspectiva humanizadora.

Ao darmos continuidade à pesquisa, esse fenômeno foi ficando cada vez mais evidente. Assim, direcionamos nossa atenção para questões relacionadas ao trabalho educativo das

¹¹³ No dia anterior, isto é, dia 19 de agosto de 2014, não estivemos na escola. Todavia, segundo professores desta instituição, nesse dia as atividades escolares foram suspensas para todas as turmas, em virtude da limpeza da escola Esperança realizada por uma entidade parceira da instituição. Registro caderno de campo em: 20 de ago. 2014.

¹¹⁴ Segundo informações extra-oficiais, a prefeitura de Manaus tem em vista a adoção de materiais da empresa Positivo para serem utilizados nas escolas da rede pública municipal de ensino.

¹¹⁵ Registro caderno de campo em: 25 ago. 2014.

professoras participantes da pesquisa, especialmente na turma de crianças em que desenvolvemos a observação participativa.

Conforme Araújo (2000, p. 119), o esvaziamento da atividade do professor decorre “[...] em última instância, do próprio esvaziamento do trabalho humano dentro das relações sociais de produção vigentes.” Esta assertiva da autora é relevante, pois ressalta a necessidade de perquirir os vínculos da prática docente com a prática social mais ampla.

Nesse sentido não é demais lembrar que, no nosso ponto de vista, a escola e os educadores não estão apartados da sociedade. Ao contrário, consideramos que a escola e os educadores integram a sociedade sendo por ela influenciados e a ela influenciando. Mantêm, portanto, estreitas relações com graus maiores ou menores de humanização e desumanização.

Serrão (2014, p. 189), ao discutir sobre o trabalho docente, interroga:

[...] ao se compreender que o trabalho docente é produto e processo histórico e cultural, expressa as contradições sociais, o que implica que pode contribuir tanto para manutenção da ordem social como para a sua transgressão, pela atuação revolucionária, em que lugar nos posicionamos?

O referido questionamento de Serrão nos remete à ideia de Saviani (2013b) sobre a não neutralidade do/no processo educativo e do/no trabalho docente: ele está a serviço da manutenção e consolidação da ordem social vigente ou da transformação desta sociedade. Dessa forma, buscaremos evidenciar e refletir, a seguir, sobre as características do trabalho docente desenvolvido na pré-escola investigada, acrescido pelo anúncio de possibilidades que vislumbramos para torná-lo mais enriquecido do ponto de vista do processo da humanização. Faremos isso porque concebemos o trabalho educativo como uma prática social e, portanto, pertencente ao universo humano. Por ser fruto da atuação dos homens, significa que se o trabalho docente é de determinada forma hoje, poderá se transformar assumindo outras características no tempo vindouro. Ou seja: se no momento atual o trabalho educativo é alienado e alienante e, portanto, esvaziado de conteúdo humanizador, ele pode ser transformado visando o processo de humanização.

Cabe ressaltar, entretanto, que as possibilidades que pretendemos apresentar não caracterizam um manual, um receituário que pode ser aplicado em qualquer unidade de ensino pré-escolar. Trata-se de brechas que percebemos na escola investigada que, a nosso ver, podem ser aproveitadas para avançar no processo de humanização das professoras e das crianças

participantes da pesquisa, o que pode servir como sugestão para outras unidades de pré-escola, dependendo da realidade na qual cada escola está inserida.

Nesse sentido, concordamos com Pasqualini (2010) ao afirmar que a relação singularidade-particularidade-universalidade pode ser similar em determinados indivíduos, mas nunca totalmente igual, mesmo no interior de uma mesma escola e de uma mesma turma de crianças. Isso nos permite inferir sobre a necessidade de atentarmos para as singularidades dos professores e das crianças participantes da pesquisa, pois “[...] no indivíduo está sintetizado (sic) a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se” (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

4.1.1 Planejamento

Iniciamos nossas considerações sobre o planejamento escolar fazendo menção à ideia de Gramsci (2004) ao argumentar que partindo dos fins a atingir é que se deve elaborar os métodos e as formas. Essa afirmação do autor nos remete ao conceito “pôr teleológico” de Lukács (2013) que ressalta a importância do agir humano estar permeado pela consciência que põe fins.

No trabalho docente em especial, o fim deve coincidir com o processo de humanização. Para tanto, o professor necessita ser protagonista do trabalho docente que desenvolve junto às crianças, tomando em suas mãos o processo educativo, isto é, os fins e os meios, naquilo que lhe for possível diante das atuais circunstâncias da realidade.

Nesse contexto, enfatizamos a importância da efetivação do processo educativo com intencionalidade e sistematicidade. Saviani (1973, p.78) assegura que “[...] quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolve-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada.”

Nesse sentido, concordamos com Bissoli e Chagas (2012, p. 49-50) ao afirmarem que:

O trabalho com crianças não pode prescindir de uma prática contínua de planejar. Cada momento da rotina, cada atividade proposta, tendo em vista a formação de uma ou outra capacidade, cada forma de organização do ambiente, cada material a ser introduzido, cada novo conteúdo a ser ensinado devem ser sistematicamente analisados. Em suma, ao professor cabe a tarefa essencial de conhecer o porquê e o para quê cada ação educativa se configura. É necessário saber como uma capacidade se desenvolve na criança e quais os materiais,

formas de agrupamento, relações e atividades são mais convenientes para essa formação. E, para tanto, é preciso planejar, projetar, refletir, analisar.

Entretanto, constatamos que o trabalho docente desenvolvido na turma da pré-escola investigada era predominantemente caracterizado pelo imprevisto e pragmatismo. Notamos que raramente a professora Cira se baseava em um plano de ensino ou de aula para guiar a sua prática pedagógica, o que resulta, por exemplo, numa desconexão entre as tarefas de um determinado dia e dos dias seguintes, conforme podemos observar no Quadro 5.

O plano de ensino, nessa perspectiva, é visto como algo burocrático, uma formalidade institucional que quando realizado tende a não ser visto como meio orientador do trabalho educativo. No dia a dia, as tarefas são improvisadas e aleatórias. Isso nos permite inferir que a prática pedagógica é conduzida pelo senso comum, ao invés de ser uma prática planejada antecipadamente para atingir finalidades igualmente antecipadas na consciência do professor.

Isso denota, a nosso ver, o esvaziamento do planejamento que integra o universo do esvaziamento do trabalho docente. De acordo com Araújo (2000, p. 93), o esvaziamento da atividade do professor caracteriza-se quando ele perde a “[...] função de sujeito de sua atividade, isto é, pelo esvaziamento da intencionalidade da ação desse sujeito, categoria essencial do trabalho educativo e conseqüentemente, pelo esvaziamento da relação fins-meios e do que seja o conhecimento.”

Após acreditarmos que estávamos diante do esvaziamento da prática docente e que o esvaziamento do planejamento era uma das manifestações deste fenômeno, levantamos questões¹¹⁶ a respeito nos dois encontros do Grupo Focal. Nosso objetivo era ouvir a opinião das professoras das três turmas da pré-escola da Escola Esperança sobre o planejamento. Vejamos suas falas:

Cira: O que eu vejo que a gente não tem planejamento; eu não consigo fazer o planejamento. Às vezes chego em casa faço o almoço, lavo a louça e quando vejo já está na hora de ir para a escola [...] Aí chega o dia seguinte e as coisas são assim, atropeladas. Às vezes levo as coisas (da escola) para casa, e não consigo fazer¹¹⁷.

Cira: O planejamento só é mesmo para secretaria porque é cobrado, é aquilo

¹¹⁶ Definimos as questões do Grupo Focal, após 5 meses do início da pesquisa de campo na Escola Esperança e após 3 meses do início da observação participativa.

¹¹⁷ Encontro do Grupo Focal em: 30 out.2014. Registro em áudio.

mecânico [...]. Não sei vocês (dirige-se às colegas), mas para mim não acontece o que está planejado. [...] às vezes a gente realmente não se prepara com conteúdos para trabalhar com os meninos. Geralmente é ali naquele momento, quando vê alguma coisa muito rapidamente, leva isso para trabalhar com os meninos [...]¹¹⁸.

Cida: [...] o planejamento existe, ele é cobrado dos professores. Na hora de executar, a gente não consegue executar naquela sequência, por isso, ele é flexível. E a gente não tem, por exemplo, pede lá (refere-se ao Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da SEMED/Manaus) para trabalhar com vários tipos de materiais. Esse material não está disponível para o professor. Até a massinha é limitada. Então como é que o professor consegue realizar o seu planejamento? Dando seu jeito, tirando do seu bolso. Mas, se levamos ao pé da letra, as crianças, com certeza, iriam sair muito mais preparadas: elas têm que ter respeito, tem que saber o que é baixo, o que é alto, o que é em cima, o que é embaixo, o que é dentro, o que é fora. Isso tudo teria que ser trabalhado naqueles brinquedos didáticos. Eu não tenho esses brinquedos. [...] Quer dizer: tem planejamento, mas nós não temos quem nos oriente, quem nos cobre. E a gente vai fazendo o jogo de cintura, vai fazendo com que ele aconteça do nosso jeito, aquilo que a gente acha o melhor para as crianças¹¹⁹.

Pesquisadora: Com relação ao planejamento, o que poderia ser feito para que vocês possam realizá-lo? O que deveria mudar para que vocês possam realizá-lo? Qual seria a alternativa?¹²⁰

Dora: Uma orientadora.

Cira: Não vejo nem a orientadora; eu queria pelo menos fazer essa parada para fazer o planejamento da semana. [...] Acho que tem que ter esse momento para realmente a gente se inteirar e fazer material. [...] Então acho que a gente teria que realmente planejar¹²¹.

Podemos observar que as falas das professoras reafirmam nossas constatações. Podemos perceber que o planejamento é visto, sobretudo, como algo obrigatório e, por conseguinte, não é visto como uma necessidade própria daquilo que diferencia o trabalho humano do agir das outras espécies animais que agem para satisfazer uma necessidade imediata. Sabemos que somente o indivíduo tem a capacidade de atuar teleologicamente, de antecipar em sua consciência o processo e o produto do trabalho. No que tange ao trabalho docente na pré-escola, cabe ao professor atuar teleologicamente para produzir a humanização das crianças.

¹¹⁸ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez.2014. Registro em áudio.

¹¹⁹ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez.2014. Registro em áudio.

¹²⁰ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez.2014. Registro em áudio.

¹²¹ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez.2014. Registro em áudio.

Na turma da pré-escola investigada, todavia, observamos o esvaziamento da atuação docente na perspectiva teleológica, do pôr teleológico (LUKÁCS, 2013). Disso decorre que o sentido do planejamento é desvirtuado: ao invés de ser um meio para guiar o trabalho educativo, é concebido como um instrumento burocrático.

Nesse contexto, as professoras Cida, Cira e Dora procuram encontrar subterfúgios para justificar a não utilização ou a limitada utilização do plano na condução do trabalho docente. A alegação da falta de tempo para o planejamento é, por exemplo, uma constante. Vejamos a fala da professora Cira a respeito:

[...] eu acho que a gente empurra com a barriga por não ter tempo, por acúmulo de horários de trabalho. Aí termina não tendo tempo para se preparar como deveria, se preparar para as crianças, para receber as crianças, para trabalhar com as crianças. A gente tira aquela cópia e coloca os meninos para fazer porque é mais prático. Porque não tem tempo¹²².

Constatamos, entretanto, que em determinados dias o tempo é subutilizado como nos dias destinados à elaboração do plano de ensino e de reuniões de professores. Igualmente, não conseguimos constatar indícios de que as professoras da pré-escola utilizaram o período em que as atividades estavam suspensas durante algumas semanas em virtude da interdição das salas, para estudos, elaboração de planejamento, confecção de material ou outras atividades correlatas. Ou seja, existem possibilidades, mas não são utilizadas.

Nesse sentido, concordamos com Duarte (1999, p. 62, grifo do autor) ao afirmar que “[...] é preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e *querer utilizá-las*.” Isso só é possível quando existe um processo de elevação do senso comum ao bom senso, da consciência em-si para a consciência para-si, condição para que o indivíduo tenha maior domínio quanto ao contexto da sua atuação no mundo.

Ao considerarmos a sociedade atual, organizada sob a lógica do capital, podemos inferir que o predomínio do senso comum e o conseqüente esvaziamento do “pôr teleológico” não são somente características do trabalho docente das professoras da pré-escola investigada, mas provavelmente são características do trabalho docente da maioria dos educadores em nosso país. Nesse sentido, não é demais lembrar que o esvaziamento do trabalho educativo é forjado pela

¹²²Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

classe burguesa e seus adeptos no campo educacional, pois não lhes interessa a formação omnilateral da classe trabalhadora.

Portanto, quanto mais a atuação dos professores estiver descolada de intencionalidade e sistematicidade, menor a possibilidade do processo educativo se voltar para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças em suas máximas possibilidades. Logo, a formação tende a ser unilateral, o que se coaduna com a adaptação, a acomodação, a conformação do indivíduo com a atual lógica de organização da sociedade.

Com relação à educação escolar no Brasil, a manifestação de Mello (2014, p. 173) ressalta a presença do senso comum neste espaço social. A autora diz: “[...] quanto mais visito a realidade escolar brasileira, mais percebo a força da lógica cotidiana a orientar essa atividade não-cotidiana que é a educação.”

No que tange ao trabalho educativo da professora Cira, foi possível perceber, também, o imprevisto no ato de ler ou contar histórias para as crianças, resultando em dispersão por parte delas. Nesses momentos a professora interrompia a história, algumas vezes, para chamar a atenção das crianças. Isso demonstra o distanciamento entre conteúdo-forma, isto é, conhecimento rarefeito sobre a literatura infantil e as formas mais apropriadas de apresentá-la às crianças para que pudessem apropriar-se dela da melhor forma possível.

Após algumas semanas de observação participativa, nos propusemos a ler histórias para as crianças. Pudemos constatar que elas se concentravam mais nesta atividade. A professora Cira observou esse fato, verbalizado em um dos encontros do Grupo Focal. Ao fazermos a pergunta: “Tem algo que poderíamos mudar com relação à leitura e contação de histórias?”¹²³, as respostas foram:

Cira: Sim. Eu conto e leio histórias, mas não tenho esse jeito que a senhora (dirige-se à pesquisadora) tem para contar. Eu leio para eles, mas não sei; talvez pelo fato de estar ali no dia a dia com eles, a gente já limita mais, porque tem horas que tem alguns na sala que querem passar por cima da gente. Mas, eu vejo que a gente poderia contar usando fantoche.

Dora: Nos preparar.

Cira: Aí cai nisso outra vez, que é o planejamento. Eu penso nisso, nessas coisas e volto para casa frustrada.

¹²³ Encontro Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

Dora: Você (dirige-se à Cira) já tem essa dificuldade de imitar o cachorro ao ler a história.

Cira: Não é nem isso. É o meu jeito mais retraído [...] Tem gente, que puxa mais a curiosidade deles. Prepara-se mais. Pega um livrinho antes [...] Eu caio naquela questão da falta de planejamento. Contar uma historinha dramatizada, poderíamos fazer.

Dora: Dá para usar o avental para contar história. A mulher (que ministrou um curso sobre literatura infantil) ensinou tudinho como trabalhar com fantoche; aqueles fantoches dos dedos [...] Isso esbarra todo tempo na preparação. Hoje a pedagoga falou: “Vamos entregar o diário” [...] Mas cadê nossa orientação? [...] esbarra sempre nisso.

Avaliamos que não se trata de jeito para ler histórias para crianças, mas, sobretudo, de conhecimento consistente sobre o assunto. Entendemos que este jeito a que a professora faz referência não é inato, mas construído com o auxílio de obras de autores que se dedicaram e se dedicam a estudar sobre literatura infantil. Portanto, se trata da relação teoria-prática, indispensável no trabalho educativo quando se tem em vista a promoção das capacidades humanas.

É interessante observar que, em suas falas, as professoras ressaltam a necessidade do planejamento, bem como apresentam algumas sugestões de atividades pedagógicas. Entretanto, essas questões carecem de efetivação, pois na prática prevalece o improvisado, o espontaneísmo, um trabalho educativo pobre, vazio de conteúdo humanizador, características das pedagogias do “aprender a aprender”.

Assim, não é demais lembrar que na organização social capitalista o sentido do trabalho para a classe trabalhadora, em sua ampla maioria, é caracterizado pelo valor de troca. Isso diz respeito também ao trabalho educativo: o sentido da prática dos professores é reduzido ao valor de troca (meio para obter um salário) em detrimento do valor de uso (meio que vise à humanização). Martins (2001, p. 247) assevera que, “[...] esvaziado do valor de uso, tanto os conhecimentos quanto o próprio trabalho educativo não instrumentalizam o educador para valorar, escolher, decidir, intervir e assim, transcender uma relação pragmática para com a educação.”

Nessa circunstância, o trabalho representa um peso, uma chateação, um sofrimento com nenhuma ou pouca satisfação, uma obrigação para obter os meios para sobrevivência. Dessa forma há um descompasso entre o significado social da escola e do trabalho educativo e o sentido

que os mesmos têm para os educadores. Com isso, “[...] a função precípua da educação acaba se perdendo de sua função ontológica que é a de tornar o homem cada vez mais humano” (ARAÚJO, 2000, p. 119).

Portanto, no trabalho educativo em que a relação entre fins e meios é de dissociação, a intencionalidade e a sistematicidade estão praticamente ausentes. Logo, o planejamento é insignificante e não um carecimento no trabalho.

Isso significa dizer que o planejamento como ferramenta pedagógica, “[...] como um modo de organização da ação externa e um modo internalizado da ação” (SERRÃO, 2006, p. 170) ainda precisa ser devidamente compreendido pelas professoras participantes da nossa pesquisa, o que requer uma maior aproximação entre prática e teoria na perspectiva da práxis transformadora. O desafio é tornar o planejamento pedagógico uma necessidade para as referidas professoras, a fim de superar a ideia meramente permeada pela exigência externa, instituída pela burocracia escolar.

Nesse contexto convém tecer algumas considerações em relação às datas destinadas à elaboração do plano de ensino na Escola Esperança. Essas datas constavam no calendário 2014 da SEMED/Manaus, o qual era referência para todas as escolas da rede municipal deste município. No calendário constavam sete dias intercalados no ano letivo para o planejamento, sendo que nesses dias as aulas eram suspensas. No caso da escola Esperança, os alunos e seus familiares eram avisados, geralmente no dia anterior, que não haveria aula em virtude de planejamento.

Durante a pesquisa de campo observamos o dia de planejamento dos meses de julho, agosto e outubro¹²⁴. As atividades desses dias iniciavam com um considerável atraso (entre meia e uma hora). Não foi possível perceber planejamento desses encontros por parte da direção ou da auxiliar pedagógica da escola. Primeiramente, por uma hora aproximadamente, a gestora ou a auxiliar pedagógica da escola Esperança repassava informes diversos desta unidade de ensino, da SEMED/Manaus, entre outros. Nos informes constavam várias atividades/eventos demandados pela SEMED/Manaus, para serem cumpridos pela escola.

Na sequência, sob a condução da auxiliar pedagógica (responsável pela coordenação pedagógica no turno matutino), era definido coletivamente o tema e o objetivo geral do plano de ensino. O tema e o objetivo geral destinavam-se aos planos de ensino de todas as turmas da pré-

¹²⁴ Registro no caderno de campo em: 08 jul. 2014; 22 ago. 2014; 06 out. 2014.

escola e do Ensino Fundamental do turno matutino, até a data do planejamento seguinte (cerca de 45 dias) quando eram definido um novo tema e objetivo geral. O debate em torno da definição do tema e objetivo durava quarenta minutos aproximadamente. Assim, restava cerca de uma hora e quinze para os professores elaborarem o plano de ensino.

Podemos observar que o tempo para a elaboração do plano de ensino era bem reduzido. Ainda assim, constatamos que alguns professores entregavam o plano de ensino à direção da escola antes do término do expediente da manhã. Isso nos leva a pressupor que nesses casos, o plano de ensino era copiado de outros já existentes e, por conseguinte, possivelmente servia mais para atender uma determinação burocrática, característica similar às observações realizadas na turma da pré-escola investigada.

Convém ressaltar que em um dos dias de planejamento observado, compareceu à escola a assessora da Educação Infantil da Divisão Distrital Zonal (DDZ/SEMED/Manaus), responsável pelo acompanhamento dos trabalhos da pré-escola da escola Esperança. Na oportunidade, levou para escola o “novo” formulário do plano de ensino para a pré-escola que, segundo as professoras, foi trocado pela terceira vez no ano de 2014.

As professoras Cira, Cida e Dora alegaram que não participaram de nenhum debate acerca da elaboração deste novo formulário. Apenas, foram informadas da mudança e lhes foi entregue uma cópia do mesmo. Consideramos que a simples troca de formulário de planejamento não altera o sentido que esse instrumento tem para as professoras, isto é, seu sentido tende a continuar esvaziado.

Ainda de acordo com Cira, Cida e Dora, a alteração do formulário de planejamento se deve à instauração da nova Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil (PPCEI), da SEMED/Manaus (MANAUS, 2013)¹²⁵. Neste documento consta que o mesmo foi elaborado com a “[...] participação dos professores, pedagogos, gestores, da comunidade escolar como um todo e das próprias crianças” (ibidem, s/p).

Cira, Cida e Dora afirmaram que não participaram da elaboração da respectiva PPCEI. Ressaltaram que apenas participaram de um encontro junto com professores de outras unidades

¹²⁵ Não temos a pretensão de aprofundar e alongar a discussão sobre o conteúdo da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da SEMED/Manaus (MANAUS, 2013). Faremos breves considerações. Entretanto, consideramos que este documento necessita ser mais bem debatido junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de Manaus. Fica a sugestão para trabalhos posteriores.

de Educação Infantil organizado por assessores da SEMED/Manaus, em 2014, no qual foi exposto o histórico da Educação Infantil.

No que tange ao planejamento, o PPCEI segue a perspectiva das DCNEIs (BRASIL, 2009), no sentido de defender a criança como centro do planejamento curricular (MANAUS, 2013, p. 53-4). Isso nos permite inferir mais uma vez traços similares destes documentos com os princípios das pedagogias do “aprender a aprender”.

Entendemos que quando se tem em vista a formação humanizadora da criança é pertinente que no ato de planejar o professor selecione conhecimentos (conteúdos) capazes de atender a finalidade de promover as capacidades humanas das crianças e defina meios (formas) mais adequados para transmitir os conteúdos selecionados. Isso pressupõe um processo dialético entre objetivação-apropriação que na escola se efetiva na atividade de instrução do professor e na atividade de aprendizagem da criança.

Voltemos ao novo formulário de planejamento e à PPCEI. Não foi possível perceber contribuições de ambos na prática pedagógica das professoras Cira, Cida e Dora, no decurso de nossa investigação. Constatamos que tanto a PPCEI quanto o novo formulário do planejamento somente foram entregues às professoras pela auxiliar pedagógica da escola Esperança e da assessora da SEMED/Manaus, sem promover debates a respeito e sem acompanhar a implementação.

Nessa perspectiva consideramos que com as professoras Cira, Cida e Dora ocorre algo semelhante ao que ocorre às crianças quando não há intervenção pedagógica, isto é, a tendência é permanecer nos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento no qual se encontram. Isso significa dizer que as professoras, assim como as crianças, necessitam do auxílio de indivíduos mais desenvolvidos que atuem na zona de desenvolvimento iminente para elevar as capacidades humanas.

Nesse sentido procede a opinião expressa pelas respectivas professoras sobre a falta ou pouca orientação pedagógica. Ou seja, falta ao profissional pedagogo da escola Esperança ou da SEMED instrumentalizar as professoras para que tenham condições de organizar intencionalmente práticas educativas na perspectiva humanizadora. Pouco adianta o pedagogo da escola ou assessores da SEMED apenas observarem o trabalho docente. Em outras palavras: o pedagogo que atua na pré-escola da escola Esperança e assessores da SEMED necessitam de um conhecimento mais elevado a respeito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da

criança para que possam auxiliar as professoras a organizar o processo educativo que potencialize a formação humanizadora das crianças.

Vislumbramos que na escola Esperança, a auxiliar pedagógica ou a assessoria da SEMED, poderia e deveria colaborar para enriquecer a atividade do planejamento das professoras. Inclusive fomentar a realização do planejamento envolvendo, além das professoras titulares das turmas da pré-escola, as professoras de Educação Física e de Inglês que também atuavam nas respectivas turmas.

É importante destacar que algumas vezes as professoras de Educação Física e de Inglês nos procuravam (pesquisadora) para tratar sobre o trabalho educativo com crianças pequenas¹²⁶, o que demonstra, a nosso ver, disponibilidade e abertura para elevar a prática docente. Assim, a atuação das professoras a partir das especificidades de seus cargos poderia convergir para a mesma finalidade: potencializar ao máximo as capacidades das crianças da pré-escola.

Além de envolver as professoras supracitadas na atividade de elaboração do plano de ensino, apontamos que na escola Esperança poderia ser aproveitada a oportunidade de planejar e realizar algumas atividades, integrando professoras e crianças da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que tenderia a contribuir para o momento da transição da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental e para enriquecer as relações entre as crianças e as professoras. Convém lembrar que, no desenvolvimento das funções psíquicas, não há um rompimento, mas continuidade. O que significa que há conexão entre as atividades guia da pré-escola e do Ensino Fundamental, conforme no ensino a teoria vigotskiana.

Por isso, a brincadeira que, sabemos, representa a atividade guia na pré-escola, não pode ficar totalmente abandonada na atividade de estudo. Vigotski (2008, p. 36) assegura “[...] na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos.”

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de um trabalho intencional e sistemático na escola Esperança não apenas das professoras, mas do conjunto dos educadores que têm a responsabilidade de acompanhar o processo educativo na pré-escola. Para tanto, apontamos uma

¹²⁶Além da professora titular, atuam na pré-escola da Escola Esperança as professoras de Educação Física e de Inglês, uma vez por semana respectivamente, no tempo de uma hora aula (Inglês) e duas horas aula (Educação Física). Algumas vezes essas professoras nos procuraram (pesquisadora) para tratar sobre atividades na pré-escola, considerando as especificidades das áreas com que trabalhavam. Nesse sentido vislumbramos como profícua a ideia do planejamento das atividades envolvendo as professoras que atuam na pré-escola, nesta unidade escolar. Registro caderno de campo em: 09 de jul. 2014; 17 de jul. 2014; 25 jul. 2014; 20 ago. 2014; 21 de ago. 2014.

forma de planejamento que acreditamos ser uma possibilidade para enriquecer o processo educativo na pré-escola investigada, envolvendo o conjunto dos professores que atuam com as crianças (professora titular, de Educação Física e de Inglês). Ou seja: é uma possibilidade que vislumbramos para diminuir o esvaziamento do trabalho educativo, preenchendo-o com atividades que permitem alavancar as capacidades humanas das crianças. Trata-se do que passamos a denominar de “projetos de instrução e de aprendizagem”.

Os projetos de instrução e de aprendizagem que defendemos visam articular diversas atividades em torno de um tema a ser estudado com as crianças, com o auxílio de conhecimentos historicamente acumulados em distintas áreas do conhecimento. Para tanto, é fundamental a máxima vigotskiana: em colaboração, isto é, através da instrução a criança aprende e se desenvolve mais do que quando atua sozinha.

A ideia do projeto de instrução e de aprendizagem que postulamos possui traços similares com o que Bissoli e Chagas (2012) denominam como “projetos de trabalho” ou “projetos pedagógicos” e a “ação pedagógica sequenciada” abordada por Pasqualini (2010). O tema a ser estudado no projeto de instrução e de aprendizagem é indicado pelo professor titular com base em seu plano de ensino. Mas, o tema também pode surgir a partir de questões levantadas pelas crianças que o professor avalia que merecem ser mais bem exploradas para elevar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Cumpramos assinalar que essa perspectiva de projetos se difere da concepção de projetos da abordagem escalonovista. Portanto, estamos cientes que a organização pedagógica por projetos advém da Escola Nova. Entretanto, entendemos que ela pode e deve ser superada por incorporação à medida que o professor ocupa o papel de conduzir o processo educativo para que as crianças se apropriem da melhor forma possível da cultura em sua forma mais elaborada (MELLO, 2012).

A finalidade do projeto de instrução e aprendizagem é, portanto, o processo de humanização das crianças da pré-escola. Para buscar atingir a referida finalidade consideramos fundamental levar em conta os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com destaque para a organização pedagógica intencional e sistemática considerando a atividade guia da pré-escola, sem deixar de lado a atividade guia posterior, isto é, a atividade de estudo.

Acreditamos que a perspectiva dos projetos de instrução e de aprendizagem que postulamos é, insistimos, **uma** alternativa para superar práticas pedagógicas esvaziadas. Ou seja: práticas educativas arraigadas no senso comum e, por conseguinte, caracterizadas pelo imprevisto, espontaneísmo e pragmatismo.

Para elaborar e implementar o processo educativo através dos projetos de instrução e de aprendizagem, o professor precisa necessariamente buscar auxílio dos conhecimentos sistematizados presentes em diversas áreas. Entretanto, cabe salientar que o planejamento, a realização e a avaliação das atividades não são rigidamente separadas por áreas de conhecimento como se as funções psíquicas das crianças se desenvolvessem separadas uma das outras. O estudo sobre “dinossauros”, por exemplo, envolve distintas áreas do conhecimento, no qual poderão ser realizadas diversas atividades com as crianças (incluindo a Educação Física e o Inglês) que, conseqüentemente, desenvolvem várias funções psíquicas.

Para ilustrar abordaremos o projeto de instrução e de aprendizagem que elaboramos e desenvolvemos junto com as crianças da turma investigada. Consideramos importantes ressaltar que o referido projeto foi realizado de forma incipiente, fato dado principalmente pelos limites próprios de uma pesquisa de campo, incluindo nosso papel de pesquisadora que não tem na investigação a mesma autonomia da professora na condução dos processos de instrução e de aprendizagem. Ainda assim, entendemos que é possível perceber traços daquilo que denominamos como projetos de instrução e de aprendizagem, assim como constatações sobre apropriação de conhecimento pelas crianças e alterações na prática pedagógica da professora titular.

Trata-se do estudo sobre sapos. Esse tema é decorrente da leitura de histórias que realizamos (pesquisadora) junto às crianças no processo de observação participativa. Percebemos que as histórias que tinham animais como personagens chamavam mais a atenção das crianças: algumas delas relacionavam animais das histórias com animais que já tinham visto em algum lugar; outras contavam episódios envolvendo animais. A Meire¹²⁷, por exemplo, frequentemente contava episódios para nós (pesquisadora) sobre os pintinhos que havia em sua casa¹²⁸. Aproveitávamos para fazer perguntas sobre os pintinhos, no intuito de instigar sua curiosidade e a conseqüente busca por mais conhecimentos.

¹²⁷ Trata-se de uma menina da turma da pré-escola investigada.

¹²⁸ Registro caderno de campo: 07 ago. 2014.

No que tange aos sapos, constatamos que os comentários das crianças sobre o assunto giravam em torno do senso comum. Com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre esta espécie animal, na manhã em que conduzimos (pesquisadora) as atividades da turma, conforme acordado anteriormente com a professora, apresentamos slides às crianças sobre sapos que havíamos produzido para esta finalidade. Os slides tratavam sobre o modo de reprodução dos sapos, alimentação, habitat, tipos etc. Em seguida, apresentamos em cartaz a letra da música do “Sapo Cururu”, lemos e cantamos a música. Deixamos o cartaz exposto na parede. Essas atividades duraram aproximadamente uma hora e trinta minutos que somadas às atividades de rotina e merenda, totalizavam cerca de duas horas e quinze minutos. No tempo que restava nesta manhã fomos ao *playground*, local escolhido pelas crianças ao apresentarmos a elas as atividades que havíamos planejado. No local do *playground* realizamos atividades como pular corda, brincadeiras de roda, passar anel, “Seu lobo”. Algumas crianças brincaram com peças do *playground*.

No dia seguinte, retomamos a leitura da música do “Sapo Cururu”. Depois a professora leu para as crianças uma história que tinha sapos entre os personagens. Posteriormente, juntas (pesquisadora e professora) ensinamos às crianças uma dobradura de sapo. Cada criança fez a sua dobradura, coloriu e fez complementos na folha de papel A4, conforme podemos visualizar na imagem abaixo.

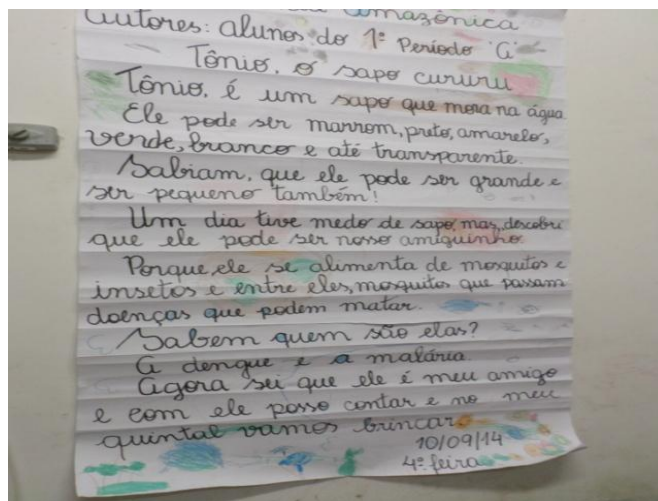
Fotografia 10 – Registro de origami de sapo



Fonte: Arquivo pesquisadora

Nos dias seguintes, a professora da turma decidiu dar continuidade ao trabalho, realizando outras atividades relacionadas ao tema como a elaboração de texto coletivo com as crianças. Nessa atividade, a professora registrou a fala das crianças em um cartaz através da escrita convencional e as crianças fizeram representações, também, através de desenho. O texto ficou exposto na sala por alguns dias, o qual foi lido para as crianças pela professora em dias posteriores. Vejamos a imagem do texto:

Fotografia 11 – Texto elaborado pela professora com as crianças



Fonte: Arquivo pesquisadora

É importante destacar que nas atividades supracitadas foi possível perceber mudanças na prática pedagógica da professora Cira com destaque para a construção do texto coletivo com as crianças, atividade realizada pela primeira vez durante nossa pesquisa de campo. Isso nos permite inferir sobre a importância de um profissional na escola que acompanhe o trabalho pedagógico dos professores no sentido de impulsionar a realização de atividades com as crianças capazes de elevar a aprendizagem e o desenvolvimento delas.

Assim sendo, entendemos que os conhecimentos das crianças sobre os sapos não permaneceu no senso comum. Cabe destacar, também, o comentário da mãe do Eliseu em um determinado dia em que foi à escola para ler uma história para as crianças em decorrência do projeto sobre literatura que já mencionamos. O comentário da mãe revela sua percepção da

mudança do comportamento do seu filho: “Meu filho passou a falar em casa sobre sapos, cantar músicas de sapo [...]”¹²⁹.

Convém ressaltar, ainda, que o tema da história que criamos para introduzir a entrevista com as crianças foi consequência das atividades realizadas sobre sapos. Entendemos que seria uma oportunidade para continuar abordando o tema e, nesse processo, fomentar a manifestação de informações pelas crianças sobre o contexto escolar.

Para finalizar nossa abordagem com relação ao estudo sobre sapos, consideramos que uma maior intencionalidade e sistematicidade do trabalho docente poderia ter potencializado mais intensamente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Para tanto, consideramos que a formação continuada consistente contribuiria para elevar os conhecimentos da professora, o que, possivelmente, resultaria em transformações de sua prática docente.

E, para finalizar nossas considerações neste sub-item, queremos salientar a importância de registrar (na lousa ou no cartaz, por exemplo) as atividades planejadas para o dia e apresentá-las às crianças antes de realizá-las. Isso permite incluir também sugestões delas, além de as mesmas poderem acompanhar a sequência das atividades do dia. Mello (2014) chama a atenção para a relevância de o professor oportunizar que crianças possam participar do planejamento das atividades. Assim, prossegue a autora, o planejamento é realizado parcialmente pelo professor e parcialmente pelas crianças.

Em outra obra, Mello (2012, p. 374-5) assegura que uma das armadilhas

[...] contra a criança e seu desenvolvimento humano – e mesmo contra o professor que vê pouco resultado para o seu trabalho – é restringir sua atividade na escola, fazendo por ela, decidindo por ela, resolvendo por ela, escolhendo por ela, pensando por ela, quando deveríamos fazer com ela, decidir com ela, escolher com ela, pensar com ela... não só pra superar a velha equação maior do capitalismo que divide trabalho socialmente (o professor pensa e a criança executa), mas também para garantir a constituição da atividade na escola, a criação de novas necessidades humanizadoras nas crianças bem como a dinâmica de constituição do humano constituída sobre o par apropriação/objetivação. Ouvir mais a criança, permitir que ela se objetive me parece lição da compreensão da teoria histórico-cultural e da relação entre cultura, mediação e atividade.

¹²⁹ Registro caderno de campo em: 21 out. 2014.

Portanto, promover o exercício da participação na definição e na realização das atividades com as crianças contribui para o processo da formação omnilateral, para a formação humanizadora. No decurso da observação participativa percebemos que, com certa frequência, algumas crianças perguntavam à professora: “nós vamos ao balanço (*playground*) hoje?”; “hoje vai ter massinha?”; “hoje vai ter brinquedos?”; “hoje vai ter história?”, “nós vamos falar sobre o louva-a-deus?”, “nós vamos ao Anexo?”¹³⁰.

Entendemos que as referidas manifestações das crianças são pistas de indivíduos que buscam exercitar o protagonismo no processo educativo, mas, raramente, a professora contemplava alguma atividade sugerida por elas. Nesse sentido, concordamos com as observações de Serrão (2014, p. 187) que reforçam a importância da participação das crianças nos diversos momentos dos processos de instrução e de aprendizagem. A autora assevera a importância de que, no processo educativo, não seja desconsiderada “[...] a capacidade e a importância da participação da criança na organização do que será realizado, do planejamento, da avaliação e replanejamento das ações necessárias” para a efetivação das atividades de instrução e de aprendizagem.

No dia em que conduzimos (pesquisadora) o estudo sobre sapos, escrevemos na lousa as atividades que havíamos planejado para o dia, a fim de apresentá-las às crianças antes de realizá-las. Com relação às brincadeiras, oportunizamos que elas escolhessem o local. Foi necessário intervir, pois algumas crianças queriam brincar na sala e outras no local do *playground*. Para encaminhar a questão, propusemos uma votação: cada criança tinha a chance de manifestar sua opção. Registramo-las na lousa e ao final fizemos juntos (pesquisadora e crianças) a somatória. O *playground* foi o local que obteve a maior votação.

Cabe destacar, também, que foi possível constatar que a Raiane e a Samira procuravam observar a sequência das atividades que havíamos registrado na lousa e apresentado às crianças. Em alguns momentos, se dirigiam até a lousa e solicitavam para que lêssemos para elas. Percebemos a Raiane comentar com a Samira que faltava pouco para a chegada da hora de irmos ao local do *playground*¹³¹.

Nessa manhã, antes do encerramento do turno, nos dirigimos (pesquisadora) às crianças para que se manifestassem sobre as atividades realizadas na respectiva manhã. Eis algumas

¹³⁰ Registro caderno de campo em: 29 jul. 2014; 30 jul. 2014; 04 ago. 2014; 07 ago. 2014; 12 ago. 2014; 02 set. 2014; 09 set. 2014; 17 set. 2014; 24 set. 2014; 05 nov. 2014.

¹³¹ Registro caderno de campo em: 08 set. 2014.

manifestações: Raiane: “Foi legal”; Meire: “Não gostei dos grandes” (refere-se a uma turma do Ensino Fundamental que foi até o local do *playground* para atividades de Educação Física); Karol: “Tem brinquedo quebrado” (refere-se às peças danificadas do *playground*); Juliana: “A Samira brigou comigo”. Augusto: “Amanhã a senhora vai contar outra história?”¹³².

Neste trabalho não vamos nos deter sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, o que demandaria um estudo mais aprofundado. Porém, queremos ressaltar a importância da avaliação ao longo do processo educativo e não apenas no fim do bimestre ou semestre. A ideia de avaliação que concebemos, portanto, é similar à concepção apresentada por Pimenta (2002, p. 167) ao argumentar que “[...] avalia-se, no processo de ensinar e aprender, os aspectos que favorecem-no ou dificultam-no. Tais aspectos são do professor, do aluno, da organização e funcionamento da escola, apreendidos na sua inter-relação concreta.”

Assim, a avaliação não se centra apenas na criança e no fim do bimestre, do semestre e do ano. Para tanto, é importante o professor registrar conquistas, dificuldades, curiosidades, reflexões no processo sobre a organização pedagógica, o que inclui os conteúdos ministrados, a organização do lugar e do tempo, o espaço físico, materiais e equipamentos da escola. Nesse contexto, é importante fomentar a manifestação das crianças sobre as questões escolares.

Nesse sentido, apontamos a documentação pedagógica como um importante suporte na avaliação, construída através de diversas formas de registros como desenhos, fotografias, histórias construídas pelo professor junto às crianças, bilhetes, apontamentos de reuniões de pais, apontamentos de falas, dificuldades e conquistas das crianças, entre outras. A ideia é documentar as atividades realizadas na escola como forma de valorização das produções infantis, avaliação da prática docente e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como a socialização do percurso educativo junto a outros professores e educadores, e aos familiares das crianças (BISSOLI; CHAGAS, 2012). Assim, entendemos que a documentação pedagógica possibilita enriquecer o instrumento da avaliação, a relação teórico-prática no trabalho do professor e, por conseguinte, o processo educativo escolar.

¹³² Registro caderno de campo em: 08 set. 2014.

4.1.2 Relação professor-criança-conhecimentos

Sabemos que a apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado permite ao homem formar e desenvolver suas capacidades humanas: humanizar-se. Isso significa que, ao planejar, o professor necessita optar por conhecimentos (conteúdos) que visam contribuir para a formação de homens completos (GRAMSCI, 2004), pois ao professor cabe produzir intencionalmente a humanização (MELLO, 2012).

Portanto, não se trata de promover a apropriação de quaisquer conhecimentos na escola. Trata-se de conhecimentos que têm o potencial de alavancar o desenvolvimento das crianças.

No que tange às crianças da pré-escola investigada, as informações levantadas na pesquisa de campo nos permitem inferir que o acesso delas aos bens culturais é míngua. Nesse sentido, é crucial que na escola seja organizado e implementado o processo educativo que permita enriquecer a relação das respectivas crianças com o conhecimento mais elevado que está objetivado na música, nas artes, nas ciências, no indivíduo mais desenvolvido etc. Isso requer que os professores e as crianças estejam em atividade (LEONTIEV, 1998) para a efetivação dos processos de instrução e de aprendizagem: o professor em atividade para transmitir os conhecimentos não-cotidianos e as crianças em atividade para aprender, para apropriarem-se desses conhecimentos.

Na acepção de Gramsci (2004), o nexos instrução e apropriação do conhecimento exige esforço tanto do professor quanto da criança. O autor aduz que,

[...] na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2004, p. 44).

O autor se refere à luta que necessita ser travada, especialmente na escola, para elevar o senso comum dos alunos. Nas palavras do autor, através do “[...] ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo” (GRAMSCI, 2004, p. 42), o que requer a transmissão-assimilação “[...] das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012b, p. 155).

Portanto, à escola cumpre lidar com conhecimentos (conteúdos) que permitem a passagem do senso comum ao bom senso (GRAMSCI, 1995), da consciência em-si para a consciência para-si (DUARTE, 1999) dos alunos. Essa ideia é compartilhada por Mello (2000; 2012; 2014). A autora entende que o fim maior do processo de educação escolar “[...] deve ser o desenvolvimento da individualidade através da apropriação do conhecimento sistematizado, não-cotidiano” (MELLO, 2000, p. 63).

Em outra obra, Mello (2014, p. 177) assevera que “[...] quanto mais elaborado o objeto a ser apropriado, maior a exigência de exercício das qualidades humanas envolvidas no domínio do objeto e maior o salto de qualidade que sua apropriação promove no desenvolvimento infantil.”

Mas, em se tratando das crianças que se encontram na pré-escola da Escola Esperança, como é possível a escola contribuir para que elas se apropriem do conhecimento não-cotidiano? Quais as possibilidades para promover os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psíquicas destas crianças?

Buscaremos responder estas questões evocando Vigotski, seus colaboradores e seguidores. Sabemos que a abordagem teórica vigotskiana assegura que a brincadeira do faz de conta é a atividade que tem maior possibilidade de promover o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças da pré-escola.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que no faz de conta as crianças desenvolvem uma série de capacidades. Entre essas capacidades destacamos a imaginação que contribui na formação da abstração, indispensável no processo de apropriação da leitura e da escrita que marcam o período inicial da atividade de estudo. As relações entre imaginação e realidade propiciadas no faz de conta efetivam, portanto, os processos de aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

Segundo Vigotski (2008, p. 36), “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento abstrato.” Sabemos que a abstração é requerida no processo de apropriação da leitura e da escrita convencional, o que integra o processo de desenvolvimento da consciência para-si, do bom senso.

Por esse motivo, defendemos que seja dada a devida atenção para o faz de conta na pré-escola da escola Esperança, incluindo essa brincadeira no currículo e, por conseguinte, no planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. Isso significa que essa atividade e as demais, necessitam ser intencionalmente organizadas e realizadas para promover o

desenvolvimento das funções psíquicas das crianças em suas máximas possibilidades na pré-escola, o que será de grande valia na atividade guia e na etapa de desenvolvimento posteriores.

Isso requer a superação da forma improvisada e espontaneísta com que o faz de conta é tratado na turma investigada, conforme constatado em nossa pesquisa de campo. Nossa constatação é similar às de estudos que nos precederam como o estudo de Martins (2013). Sua pesquisa de mestrado evidencia a predominância do espontaneísmo nas brincadeiras das crianças pequenas em unidades escolares.

Disso decorre que o faz de conta, ao invés de ser enriquecido na pré-escola, acaba sendo uma atividade empobrecida. Em muitos casos, incluindo a turma investigada, as crianças têm poucas oportunidades e lugar limitado para brincar. Assim, o brincar é atrofiado, justamente a atividade que tem o maior potencial de promover o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças. Isso denota, a nosso ver, a incompreensão de educadores sobre a importância da atividade do faz de conta para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças.

Vigotski (2008, p. 35) assegura que:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento da idade pré-escolar [...].

Para atuar na zona de desenvolvimento iminente das crianças, o professor precisa propiciar, portanto, espaços, materiais, tempo para o brincar das crianças na pré-escola, além de participar ativamente nessa atividade. Martins (2006, p. 48-9), ao refletir sobre o potencial educativo do faz de conta ou da brincadeira de papéis sociais, assevera que:

[...] ela é um importante procedimento de ensino. Assim, para que opere na direção do enriquecimento do desenvolvimento da criança e de sua personalidade, a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Preterir a participação ativa do professor, portador do patrimônio humano genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte, pois é ele quem exerce a principal influência sobre ela, auxiliando-a nas apropriações requeridas à complexificação de seu desenvolvimento.

À medida que o professor se envolve com outros afazeres no momento em que as crianças brincam ou apenas observa suas brincadeiras, se esquia do papel que lhe cabe nessa e nas outras atividades da pré-escola. Ou seja, o papel de colaborar para que o processo educativo promova as capacidades das crianças em suas máximas possibilidades.

Cabe ponderar que a brincadeira do faz de conta não é a única atividade a ser realizada com as crianças desta faixa etária e, também, não é a que demanda mais tempo, conforme nos ensinam os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Mas, é a atividade que precisa de uma atenção especial na prática docente e, portanto, não pode ficar de fora do planejamento e da participação do professor.

Para enriquecer a atividade guia da pré-escola é fundamental a realização de atividades auxiliares para ampliar o aparato cultural das crianças. Assim, elas terão mais elementos (conteúdos) para utilizar no faz de conta.

É pertinente assinalar que as crianças da pré-escola ainda não conseguem operar somente com o significado das palavras, isto é, através de conceitos abstratos. Isso significa dizer que a estrutura do pensamento de uma criança é distinta da estrutura do pensamento de um adulto. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996, p. 161), “[...] o pensamento de uma criança de três a quatro anos nada tem em comum com as formas de pensamento do adulto, que foram criados pela cultura e por longa evolução cultural, por múltiplos e ativos confrontos com o mundo exterior.”

Nesse sentido, apresentamos o diálogo que estabelecemos em uma das sessões de entrevista com crianças da turma da pré-escola investigada.

Pesquisadora: Vocês lembram do sapo Tônio?

Roberto: Eu lembro.

Pesquisadora: O que você lembra dele?

Roberto: O sapo Tônio come um monte de carapanã¹³³ e mosca.

Maria: Ele come inseto da malária e da dengue.

Pesquisadora: Onde o sapo vive?

Roberto: Ele vive no canto dele.

Pesquisadora: Onde é o canto dele?

Roberto: O canto dele é na água.

[...]

Pesquisadora: Eu quero contar uma novidade para vocês. Sabem o que aconteceu? O sapo Tônio virou príncipe Tônio. Ele virou um menino.

Roberto: Ele se transformou num menino, né!

¹³³ Trata-se de mosquito sugador de sangue.

Pesquisadora: Ele nunca veio pra escola, sabiam?
 Roberto: Ele não gosta não, né?
 Pesquisadora: Não sei! Ele não conhece a escola!
 Roberto: Ah! É porque animais não estudam.
 Pesquisadora: É. Animais não estudam! Ele nunca foi à escola e queria muito que vocês falassem sobre a escola. Contem pra ele, por que vocês vêm pra escola?
 Maria: Pra estudar.
 Roberto: Pra fazer tarefa.
 Pesquisadora: Que tarefa?
 Roberto: Copiar e pintar.
 [...]
 Pesquisadora: Se vocês fossem professores do príncipe, o que vocês iriam pedir pra ele fazer aqui na escola?
 Maria: Contar história.
 Roberto: Ele se transformou em gente, né!
 Pesquisadora: Ele era sapo Tônio e se transformou no príncipe Tônio. Agora ele é um menino.
 Roberto: Ele gosta de brincar com a gente, né!
 Pesquisadora: Penso que sim. Vocês iriam brincar com ele?
 [Roberto e Maria balançam a cabeça afirmativamente].
 Roberto: Ele não consegue pintar, né!
 Pesquisadora: Por que ele não consegue pintar?
 Roberto: Porque ele era animais.
 Pesquisadora: Mas agora ele se transformou num príncipe!
 Roberto: Agora ele consegue pintar, né!
 Pesquisadora: É. Agora ele pode aprender!¹³⁴

Acreditamos que a fala das crianças demonstra o raciocínio delas nesta etapa de desenvolvimento. Vygotsky e Luria (1996, p. 157) asseguram que “[...] a criança é inteligente a seu modo, mas, comparada conosco [adultos], percebe o mundo mais primitivo; lida com ele de modo diferente, pensa diferente de nós.”

Assim, cabe ressaltar que a criança em idade pré-escolar lida com o mundo com o auxílio de objetos tangíveis. Esse princípio vigotskiano necessita ser considerado no trabalho educativo com crianças na pré-escola, pois é fundamental que elas tenham real contato com as objetivações que constituem a cultura de modo que elas possam manipular, explorar os objetos, o que servirá de meio auxiliar para pensar, testar, representar, formular hipóteses, por exemplo.

Na pré-escola, portanto, é importante que “[...] o professor organize a atividade de ensino com o objetivo de promover a atividade de aprendizagem pelas crianças, para que ocorra a

¹³⁴ Sessão de entrevista em: 18 nov. 2014. Registro em vídeo. Convém ressaltar que realizamos a entrevista com a presença do boneco.

apropriação de parte dos elementos da produção cultural” (SERRÃO, 2014, p. 187) no sentido de influir para elevar seu nível de desenvolvimento atual. Para exemplificar, mencionamos o tema relacionado à chuva: pode ser que algumas crianças tenham aprendido em seu ambiente familiar que a chuva é enviada por um ser superior ou que o trovão é sinal de fúria de um ser superior, conhecimento este, sabemos, que está no nível do senso comum. Nesse caso, o professor da pré-escola tem o compromisso de explicar sobre o processo de formação da chuva com auxílio de gravuras, histórias, documentários, filmes, experimentos científicos etc., a fim de promover o encontro entre os conhecimentos empíricos das crianças e os conhecimentos sistematizados.

Nesse contexto citamos outro exemplo: o tema referente às cores primárias e às cores secundárias. Na pré-escola não basta o professor nomear as cores primárias e secundárias, solicitando que as crianças as memorizem; é importante que o professor organize experiências para produzir cores secundárias junto às crianças, a fim de que elas possam observar o processo de transformação de cores primárias em secundárias. O mesmo se aplica às letras e números. É necessário que a criança vivencie situações nas quais utilize a linguagem escrita e o conceito de número, a fim de superar as ações artificiais de memorização alfabética e numérica que resultam infrutíferas no processo de compreensão da criança pequena.

Com relação às crianças da pré-escola investigada, vislumbramos outras atividades que podem ser realizadas para ampliar o seu universo cultural, como: manipulação de diferentes brinquedos e jogos (alguns podem ser confeccionados); brincadeiras de roda e faz de conta; exploração de sementes e plantas da região amazônica e de outras regiões estudando seus nomes e suas características físicas (alto/baixo, fino/grosso, planta rasteira/arbórea, duro/mole, leve/pesado, cores, formas, quantidade, tamanho, odor, sabor, textura, utilidades etc.), inclusive aproveitando as plantas que estão na área externa próxima à escola; visita ao horto florestal para entrevista com agrônomo ou outro profissional que lida com plantas e sementes; estudar a procedência de alimentos (conceitos: importação e exportação), aproveitando para explorar meios de transporte de outras épocas e os atuais em Manaus (pode-se fazer visita a museus, porto e aeroporto com entrevistas a profissionais do ramo); contato com diversos gêneros textuais (histórias, poemas, revistas, jornais, propagandas, parlendas, trava-línguas, convites, cartas etc.); exploração de objetos diferentes que possuem o mesmo nome (exemplo: tipos de pratos, talheres, cadeiras, mesas, ônibus, etc.) e o mesmo objeto com nomes diferentes (exemplo: abóbora-*jerimum*; tangerina-mexerica-bergamota), o que pode ser feito com auxílio de imagens.

Na pré-escola investigada, portanto, existem possibilidades para ampliar o universo cultural das crianças, cujo processo educativo deve estar voltado, assegura Gramsci, “[...] para a maior ampliação possível do horizonte cultural das crianças” (MANACORDA, 2008, p. 108). Assim, acreditamos que os conhecimentos que as crianças já possuem representam o ponto de partida, os quais necessitam ser elevados para um nível superior com auxílio dos conhecimentos sistematizados. Isso reforça a importância do indivíduo mais desenvolvido intervir no processo de formação do menos desenvolvido, isto é, os mais ricos em experiência assumirem a função de apresentar a cultura historicamente acumulada para os indivíduos com menor experiência (GRAMSCI, 1966), o que requer um trabalho educativo intencional e sistemático (SAVIANI, 2008).

Por essa razão, contestamos as abordagens teóricas hegemônicas no campo educacional em nosso país, alinhadas com os princípios escolanovistas que defendem a centralidade do aluno e seu aprender espontâneo na escola. Vejamos a concepção de conhecimento que consta no texto “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares” (BRASIL, 2009b, p. 5), documento dirigido aos professores que trabalham “[...] com a formação e a educação de crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no 0 a 3 anos. Tem como objetivo central de problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil.”

Convém destacar que o referido texto foi elaborado e divulgado através do Ministério da Educação (MEC). Portanto merece ser considerado nas discussões em torno da formação de crianças em unidades de Educação Infantil. As citações que seguem, que extraímos do texto em questão, revelam as concepções sobre o conhecimento e o papel da escola.

Atualmente o conhecimento científico – aquele conhecimento que teve centralidade ao longo da história do ocidente e, especialmente, na escola – vem sendo questionado. Essa crítica não nasceu externa ao campo científico, ela foi originada pelos próprios cientistas que, diante da constatação de que a dissociação entre a vida e o conhecimento alcançou, no século XX, seu limite, procederam uma revisão de seus princípios, conhecimentos e práticas. Equivale a dizer que eles colocaram em cheque seus métodos e suas verdades. (BRASIL, 2009b, p. 45).

A análise de algumas propostas curriculares evidencia que certos conhecimentos – que nas escolas são chamados de conteúdos – se perpetuaram no tempo, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade: há ausência de movimento e atualização dos mesmos na intencionalidade pedagógica. Nelas,

somente são reconhecidos como conhecimentos aqueles sistematizados em disciplinas formais e transmitidos de um modo que se mostra linear, fragmentado e repetitivo. Se divulgar os conhecimentos era objetivo inicial da escola, isto procedia quando ela era única agência social que detinha a capacidade de gerar acesso aos saberes e informações. Hoje ela é uma dentre muitas outras instituições de informação, que são muitas vezes mais poderosas e comunicativas, como, por exemplo, as mídias. *Seu papel continua imprescindível não mais como transmissora, mas como construtora social de estratégias de organização e problematização dos conhecimentos e informações.* A escola hoje proporciona – ou deveria proporcionar – espaço para o pensamento, para o que não é dito, para a construção de contraculturas, culturas pessoais e comunitárias, para fazer perguntas e saber encontrar respostas nos processos dinâmicos de construção coletiva de conhecimento. (BRASIL, 2009b, p. 48-9, grifo nosso).

Podemos observar que as ideias sobre o conhecimento e o papel da escola que constam nas citações, são muito próximas aos princípios escolanovistas e suas diversas facetas como o construtivismo e a Pedagogia da Infância. Assim, indagamos: o papel da escola é tão somente construir estratégias de organização e problematização dos conhecimentos e informações? Organizar e problematizar conhecimentos do senso comum?

Nas citações é possível, ainda, perceber a centralidade dos conhecimentos do senso comum em detrimento dos conhecimentos mais elaborados. Com isso a escola tem seu principal papel – que consiste na apresentação da cultura mais elaborada às crianças –, esvaziado. Isso tem profundas implicações na comunidade escolar, sobretudo na formação educacional da classe trabalhadora que, insistimos, tem na escola, em geral, uma das únicas possibilidades de se apropriar das objetivações culturais em suas formas mais elaboradas.

No processo de nossa pesquisa de campo foi possível constatar o pouco contato da professora e das crianças da turma investigada com o conhecimento não-cotidiano, o que denota, em nosso entender, mais uma manifestação do esvaziamento do trabalho educativo e da função da pré-escola. Em uma de suas falas, a professora afirma: “o que é pra ser prioritário, fica secundário, que é a aprendizagem, o conhecimento, o respeito pelo aluno. Isso fica muito a desejar aqui. A questão deve ser o aluno.”¹³⁵

É possível perceber na fala, similaridade da ideia da professora com os princípios das pedagogias do “aprender a aprender”. Ainda assim, é possível observar sua preocupação com a secundarização do conhecimento na escola, apesar de não mencionar a forma de conhecimento a

¹³⁵ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

que se refere. No Quadro 5, anteriormente apresentado, pudemos observar que poucas vezes as crianças tiveram a possibilidade de se apropriar de conhecimentos não-cotidianos. A ênfase era nas tarefas voltadas ao treino de letras e números, cópia do nome pela criança, pintura e colagem de desenhos xerocopiados e questões similares. Nas sessões de entrevista com as crianças, indagamos:

Pesquisadora: Se você fosse professora do príncipe, o que iria pedir para ele fazer na escola?

Raiane: Ia pedir pra ele sentar e fazer tarefa.

Pesquisadora: Qual tarefa?

Raiane: Numerais¹³⁶.

Pesquisadora: Se você fosse professora do Príncipe, o que iria ensinar para ele?

Juliana: Pintar.

Pesquisadora: Que mais?

Juliana: Eu ia dar aula.

Pesquisadora: O que você iria pedir para ele fazer?

Juliana: Iria ensinar beber água, ir ao banheiro, fazer as letras, iria fazer um boneco para ele¹³⁷.

É interessante notar que Raiane e Juliana revelam questões da rotina da escola: sentar na cadeira, tarefa perceptivo-motora de numerais, pintura, beber água, ir ao banheiro. Estes são aspectos bem característicos da rotina das crianças dessa turma, conforme observado em nossa pesquisa de campo.

Cabe ressaltar que a professora Cira dava atenção principalmente às tarefas com letras, números e outras tarefas similares. Nos momentos de brincadeira raramente participava. Por vezes solicitava para meninos se sentarem próximos uns dos outros e, igualmente, as meninas. Depois distribuía bonecas e objetos de casinha para meninas e carrinhos para meninos, deixando-os brincarem espontaneamente nas mesinhas.

Nas ocasiões nas quais a professora Cira distribuiu outros objetos como o tangram e a massa de modelar, não solicitou a troca de lugar entre meninos e meninas, deixando-os como estavam. Nesse caso, sugeriu para as crianças algumas representações, todavia, sem participar com intencionalidade. Ou seja, as observações sugerem que a professora concede mais valor às tarefas perceptivo-motoras em comparação a outras, como as brincadeiras, além de reforçar a

¹³⁶ Sessão de entrevista em: 17 nov. 2014. Registro em vídeo.

¹³⁷ Sessão de entrevista em: 18 nov. 2014. Registro em vídeo.

distinção de brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Essa é uma questão que, a nosso ver, necessita ser trabalhada na formação de professores¹³⁸.

Diante da constatação do esvaziamento trabalho educativo, o que inclui a realização de tarefas com as crianças permeadas por conteúdos empobrecidos, realizamos alterações nos procedimentos da nossa pesquisa de campo. Fazemos menção, neste momento, às alterações na observação participativa. A princípio tínhamos planejado ler histórias para as crianças, participar nas brincadeiras e outras atividades conduzidas pela professora. Todavia, cerca de um mês após o início da observação participativa, nos propusemos a desenvolver outras atividades com as crianças visando à apresentação de conteúdos mais elaborados em relação aos que elas tinham tido acesso na escola nas primeiras semanas de investigação.

Aqui consideramos pertinente ressaltar que constatamos, nas conversas das crianças que elas falavam sobre diversos animais: sapos, aranhas, botos, borboletas, louva-a-deus. Assim, visualizamos uma oportunidade para elevar seus conhecimentos. Para tanto, pesquisamos acerca desses animais: reprodução (metamorfose de sapos e borboletas), habitat, alimentação, características físicas etc. Em seguida, elaboramos slides com conteúdos relacionados a estes animais.

Em dias alternados apresentamos e explicamos o conteúdo dos slides às crianças da turma investigada e, também, nas outras duas da pré-escola. Observamos que uma parte dos conteúdos apresentados passou a integrar as conversas das crianças na escola.

Não foi possível perceber constrangimento das professoras por conta de nossa intervenção. A professora Cira disse que Roberto comentou algumas vezes que queria saber mais sobre o louva-a-deus¹³⁹. Queremos, igualmente, registrar que o tema do *Sanhaçu*, também denominado *Pipira-azul*, surgiu após nossa (pesquisadora) observação de uma fêmea dessa espécie de ave estar em um ninho no canto abaixo do teto, na entrada da escola. Chamamos algumas crianças para observar, incluindo crianças das outras turmas da pré-escola e perguntamos se alguém sabia o nome. As professoras e crianças disseram não saber ao certo, levantando algumas hipóteses. Ao chegarmos (pesquisadora) em casa pesquisamos acerca da ave:

¹³⁸ Por atuarem no senso comum, inúmeros educadores acabam reforçando preconceitos existentes na sociedade como é o caso da distinção de brinquedos para meninos e para meninas. É recorrente, também, a ideia da cor rosa para menina e da cor azul para menino. São questões que, em nosso entender, necessitam ser debatidas na formação de educadores.

¹³⁹ Registro caderno de campo em: 06 out. 2014; 01 dez. 2014.

nome, hábitos alimentares, reprodução, habitat, características físicas etc., com posterior elaboração de slides.

No dia seguinte, com o consentimento das professoras, apresentamos os slides para as crianças das três turmas da pré-escola. Observamos que a professora Cida continuou abordando este tema com sua turma em outros dias. Na turma da professora Cida em especial, percebemos que as crianças comentavam entre si, com colegas, com a professora da turma e conosco sobre o Pipira-azul.

Assim, consideramos que além de ampliar o conhecimento não-cotidiano das crianças, esses temas que trabalhamos promoveram alguma modificação no trabalho pedagógico das professoras Cira e Cida. Na turma investigada observamos, por exemplo, a diminuição dos desenhos xerocopiados e aumento nos desenhos realizados pelas crianças e a elaboração de história com as crianças, já mencionado anteriormente. Ao perguntarmos à professora Cira se ela percebeu alguma mudança em seu trabalho docente em relação às semanas anteriores, ela respondeu: “[...] dá mais trabalho, mas, o envolvimento das crianças é maior.”¹⁴⁰ A professora estava se referindo às atividades realizadas em função do estudo sobre sapos.

A intensificação da leitura de histórias para as crianças é outro ponto a ser destacado. Consideramos a literatura infantil um valioso e rico elemento cultural. Diversos estudiosos, dentre os quais destacamos Abramovich (1989), Abrantes (2013) e Ferreira (2013), apontam a importância da literatura infantil na vida das crianças por potencializar suas capacidades humanas.

Concordamos com Ferreira (2013, p. 201) ao afirmar que “[...] inserida no patrimônio artístico da humanidade está a literatura e que, sendo ela um valioso legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar.”

Entre os benefícios da literatura infantil mencionamos: a ampliação do vocabulário, do senso crítico, da curiosidade, dos laços afetivos, o gosto e o prazer pelo belo. Soma-se a isso a capacidade que as histórias têm de transportar o leitor para um universo desconhecido, de fazer uma viagem imaginária, retornando ao mundo real mais pleno de sentidos e mais enriquecido com informações sobre lugares e culturas distintas.

De acordo com Abrantes (2013, p. 148):

¹⁴⁰ Registro caderno de campo em: 15 set. 2014.

[...] a literatura infantil é mediação imprescindível das atividades conduzidas pelo professor na educação infantil, considerando-a tanto pelo conteúdo da realidade que representa quanto pela forma de relação que permite estabelecer com a criança. A literatura infantil constitui importante forma de acesso da criança ao conhecimento produzido socialmente.

Portanto, é importante que a criança entre em contato com muitas histórias a fim de trilhar um caminho de infinitas descobertas e compreensões do mundo. Segundo Abramovich (1989, p. 17) “[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...]”.

Essas possibilidades existem para todas as crianças desde tenra idade, pois mesmo que ainda não leiam da forma convencional podem entrar no maravilhoso universo da literatura, através da voz de alguém que conte ou leia uma história para elas. Assim, propusemos (pesquisadora) às professoras a elaboração e desenvolvimento de um projeto voltado ao trabalho com a literatura infantil. De nossa parte (pesquisadora), tínhamos a pretensão de ampliar o universo cultural das crianças, ressaltar a necessidade de um trabalho educativo intencional e sistemático, e evidenciar contradições nas falas de educadores sobre a pouca participação dos pais na escola.

Na Seção 1 deste trabalho, apresentamos o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto realizado de setembro a dezembro de 2014 com as turmas da pré-escola da escola Esperança. Convém ressaltar que este projeto foi elaborado com a participação das professoras e efetivado, com a participação das professoras e dos pais, no período de setembro a dezembro de 2014.

Observamos que após a leitura de histórias ser intensificada, algumas crianças passaram a solicitar a leitura de histórias na escola e em casa, algo que não foi possível de perceber nos primeiros meses de nossa observação participativa. Igualmente, observamos¹⁴¹ o entusiasmo de crianças quando a professora anunciava que lia uma história para elas, algo que não foi possível perceber no início de nossa investigação na turma.

Em um determinado dia, durante a observação participativa, ouvimos Raiane comentar com sua colega após a professora ler história: “Hoje foi legal”¹⁴². Isso, a nosso ver, reforça a ideia de que as necessidades humanas precisam ser criadas, incluindo a leitura de histórias.

¹⁴¹ Registro caderno de campo em: 24 nov. 2014.

¹⁴² Registro caderno de campo em: 08 out. 2014.

Para ilustrar mencionamos alguns episódios. O primeiro episódio se refere aos últimos dias letivos do ano de 2014. Havíamos encerrado a observação participativa. Mas, retornamos à escola para combinar com as professoras o segundo encontro do Grupo Focal. Augusto, que frequentava a turma da pré-escola investigada, observou que estávamos com a mochila¹⁴³ e perguntou: “Trouxe história para ler?”¹⁴⁴ Respondemos que não. Augusto ficou desapontado. A professora Cira percebeu e prometeu ler uma história para a turma. Augusto concordou.

Vejamos o relato da mãe de Raiane durante a reunião que realizamos (pesquisadora e professoras da pré-escola) com os pais para tratar da literatura infantil.

Fui surpreendida ontem à noite. Estava assistindo televisão, aí minha filha perguntou: “Mãe lê esse livro pra mim?” Então respondi: “menina, que história é essa? Nós já vamos jantar e depois dormir para acordar cedo”. Mas ela insistiu: “mãe, lê esse livro?” Então li o livro. Depois ela mostrou o caderno e li que estava escrito um bilhete da professora que solicitava que os pais lessem uma história em casa¹⁴⁵.

Nesse episódio, além da surpresa da mãe quando sua filha solicitou a leitura de histórias em casa queremos destacar, também, a mudança por parte da professora Cira no que tange ao tipo de tarefa para casa. Esta tarefa geralmente estava relacionada a treino de letras, números e nome, mas realizou alterações ao solicitar por escrito para os pais lerem uma história para seus filhos.

Após a primeira reunião com os pais para tratar da leitura de histórias, realizamos (pesquisadora e professoras da pré-escola) uma avaliação da reunião. Apresentamos algumas falas das professoras:

Cira: Olha só. A atividade que eu passei é para eles (os pais) lerem alguma coisa para a criança: um livrinho, uma receita, um anúncio de venda; já é alguma coisa que está lendo. Aí elas (as crianças) vão contando. Eu espero que isso aconteça. A Raiane já falou para mãe dela¹⁴⁶.

Cira: A vinda dos pais aqui foi muito importante para as crianças. Elas contavam os minutos. Eu também fiz uma atividade com eles para o papai ou mamãe contar alguma história em casa. Elas vieram e recontaram aquelas que os pais

¹⁴³ Da mochila retirávamos uma sacola confeccionada com TNT. Dentro dela colocávamos os livros de literatura infantil que escolhíamos e preparávamos com antecedência para ler para as crianças.

¹⁴⁴ Registro caderno de campo em: 10 dez. 2014.

¹⁴⁵ Reunião com pais em: 09 out. 2014. Registro em áudio.

¹⁴⁶ Encontro de auto-avaliação da reunião com os pais em: 09 out. 2014. Registro caderno de campo.

contaram. Alguns pais colocaram no caderninho para as crianças¹⁴⁷.

Cida: Sabem aquela caixa de papel ofício, aquelas grandes; eu vou decorar e ficarei dizendo para as crianças durante a semana que vai ter uma surpresa ali dentro. E lá dentro vai ter os livros para os pais virem ler. Também vou colocar folhetos de propaganda, de jornal¹⁴⁸.

Pesquisadora: Tem algo que vocês mudaram na prática pedagógica esse ano que consideram que foi válido, que valeu a pena? Algo que vocês mudaram com relação aos anos anteriores?¹⁴⁹

Dora: Com certeza foi a parte do projeto (literatura infantil). Parece que abriu mais o nosso leque de trabalho. Sobre aquela história que a gente pesquisou sobre cobra, elas (as crianças) ficaram curiosas. Essas coisas que não estamos acostumadas a fazer.

Cida: Parece que a gente sabe fazer, mas na hora de por em prática a gente vê que precisa pesquisar. [...] Tem coisas que nos vimos aperreadas. Você lembra Dora?

Dora: Foi sobre o nascimento da cobra.

Apresentamos, ainda, um diálogo que ocorreu durante entrevista realizada com crianças que reafirma a solicitação delas para leitura de histórias em casa.

Pesquisadora: Você gosta de ouvir história?

Roberto: (Balança a cabeça afirmativamente).

Pesquisadora: O pai ou a mãe contam história em casa?

Roberto: (Balança a cabeça negativamente várias vezes).

Pesquisadora: Por que não?

Roberto: Porque ele (o pai) não gosta não. Eu peço dele, mas ele não quer contar.

Pesquisadora: Você pede e ele não quer contar?

Roberto: É! É muito chato.

Pesquisadora: Por que será que ele não conta?

Roberto: Sabe por quê? Porque ele não gosta não. Eu peço pra ele e ele não quer.

Pesquisadora: E sua mãe conta?

Roberto: (Balança a cabeça negativamente). Só uma vez ela contou.

Pesquisadora: E você pede para ela?

Roberto: Ela disse que ia contar, mas nunca mais contou¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Reunião de avaliação do projeto de literatura com os pais em: 05 dez. 2014. Registro em áudio.

¹⁴⁸ Encontro de auto-avaliação da reunião com os pais em: 09 out. 2014. Registro caderno de campo.

¹⁴⁹ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

¹⁵⁰ Sessão de entrevista em 18 nov. 2014. Gravação em vídeo.

Podemos perceber o desapontamento de Roberto com a negativa dos pais em lerem histórias em casa. Em outras ocasiões, Roberto reiterou essa negativa por parte dos pais, demonstrando tristeza ao afirmar: “Já pedi ao papai, mas ele disse que não iria contar.”¹⁵¹

Consideramos que esse trabalho com objetivações não-cotidianas também necessita ser realizado, por exemplo, com relação às obras de arte e aos gêneros musicais que, em geral, as crianças não têm ao seu dispor no ambiente familiar. Assim, refutamos a ideia do professor ficar a reboque das manifestações de interesses espontâneas por parte das crianças, pois dificilmente elas apresentarão interesses por conhecimentos em suas formas mais elevadas que se encontram além de suas experiências de vida.

Sabemos que para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica o conhecimento a ser transmitido na escola não se refere somente ao científico, mas também ao estético e artístico, isto é, trata-se de socializar igualmente os conteúdos estéticos (FERREIRA, 2013). Entendemos que, dessa forma, a escola estará potencializando o processo de humanização das crianças.

4.1.3 Espaço físico, materiais e equipamentos

No transcorrer deste trabalho, apresentamos alguns dados referentes ao espaço físico, materiais e equipamentos da escola Esperança, acompanhados de algumas considerações. Nesse sentido, pretendemos complementar o que já expusemos acerca da questão, ressaltando a importância desses elementos no processo educativo.

Sabemos que o espaço físico, os materiais e os equipamentos influem nos processos de instrução e de aprendizagem. Assim, “[...] mais uma vez, cabe a ênfase no papel do professor na organização da atividade de ensino, pois ele é o sujeito dessa atividade na relação dialética do seu contrário, que é a atividade de aprendizagem, cujo sujeito é a criança e/ou estudante” (SERRÃO, 2014, p. 187). Para que as atividades de ensino e/ou instrução e de aprendizagem se efetivem da melhor forma possível, é fundamental organizar intencionalmente o espaço físico, os materiais e os equipamentos.

Consideramos como fundamental a transformação do espaço escolar como lugar de instrução e de aprendizagem na perspectiva abordada Frago, citado por Serrão (2006, p. 57), o

¹⁵¹ Registro caderno de campo em: 05 nov. 2014.

qual argumenta que “[...] a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói.”

Assim, é pertinente que o lugar seja construído conforme as especificidades das crianças da pré-escola e reconstruído de acordo com o conteúdo a ser trabalhado com elas. Quanto mais rico for o lugar (incluindo os objetos culturais, o espaço físico e as relações sociais), maior é a tendência de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, defendemos que professor e crianças sejam protagonistas do processo de construção do lugar, tanto da parte interna quanto externa da sala e da escola. Acreditamos que ambos são espaços físicos (internos e externos) que possibilitam a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Por isso, a importância do trabalho intencional do professor que tem a responsabilidade de avaliar, considerando a realidade da escola, quais os espaços mais propícios para as crianças se apropriarem de determinadas objetivações culturais. Em outras palavras significa que o professor precisa fazer escolhas e “[...] desta forma, cabe dizer que a organização do espaço [a construção do lugar] nas instituições educativas não é neutro” (FORNERO, 1998, p. 231).

Entendemos que o espaço físico e a riqueza ou pobreza de materiais e equipamentos no processo educativo limita ou potencializa o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é possível entender o porquê do sucateamento das escolas em nosso país, especialmente das escolas públicas, contrariando inclusive o que está preconizado em documentos educacionais oficiais.

Convém trazer presente alguns trechos de documentos oficiais que tratam sobre a questão do espaço físico, materiais e equipamentos na Educação Infantil. Vejamos:

Os prédios devem ter ambientes com iluminação e ventilação eficiente, além de janelas com altura que permita às crianças a visualização do espaço externo. Estes devem apresentar-se sempre limpos, arrumados e livres de qualquer objeto ou móvel que venha a prejudicar a segurança tanto das crianças, como de adultos. [...] o prédio tem que oferecer salas destinadas ao uso de recursos pedagógicos como: livros, áudio visuais, brinquedos, computadores, entre outros. (MANAUS, 2013, p. 22, grifo nosso).

Na Pré-Escola, a *sala de referência*¹⁵² deve permitir a livre circulação das crianças e professores, brincadeiras de movimento, organização e acessibilidade

¹⁵² O termo *sala de referência* é utilizado, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009). Entendemos que esse termo merece ser mais bem debatido. Afinal, qual o sentido

dos brinquedos e materiais escolares. [...] Cada área deve ter uma função específica ou complementar a [sic] função de outra: cantinhos de jogos, de sono, de leitura, de faz-de-conta, de música, jogos de construção e manipulação. [...] O provimento de materiais como papel ofício, papel 40K, cartolina, tinta guache, cola colorida, massa de modelar, cola branca, tesoura, pincel hidrocor, pincel de pelo, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera, entre outros, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação [...].(MANAUS, 2013, p. 26-7, grifo nosso).

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às *salas de referência* das turmas e à instituição. (BRASIL, 2009, p. 20, grifo nosso).

Na setorização dos ambientes, os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próximas (sic) às *salas de atividades* e às áreas de recreação e vivência, além de conter equipamentos que facilitem o uso de pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 2006, p. 25, grifo nosso).

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis [...]. (BRASIL, 2006, p. 28).

Consideramos que a determinação legal quanto aos materiais pedagógicos variados, do espaço físico e equipamentos adequados às especificidades do processo educativo na Educação Infantil é um passo importante. Entretanto, isso não passa de um simulacro se não forem efetivadas. Ou seja, a materialidade na legislação não garante sua efetivação.

Na escola Esperança foi possível observar a discrepância entre o previsto na legislação e a realidade nesta instituição com relação ao espaço físico, equipamentos e materiais. Para ilustrar ressaltamos: inadequação do tamanho do refeitório, do corredor, das salas (sobretudo de duas turmas da pré-escola); janelas inapropriadas em uma sala ocupada por uma turma da pré-escola; ausência de janelas em outra sala ocupada por uma turma da pré-escola; biblioteca com acervo pobre; material pedagógico pobre e escasso; áudio visuais, jogos e brinquedos quase inexistentes;

atribuído: referência de que e para que? Se for na perspectiva do construtivismo, por exemplo, tende a ser referência para o pragmatismo, o espontaneísmo, o senso comum. Convém considerar que nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação infantil (BRASIL, 2006), documento anterior às DCNEIs, as salas eram nomeadas como *salas de atividades*. Termo, em nosso entender, mais adequado quando se trata do desenvolvimento das capacidades humanas.

mobiliário e equipamentos escassos e inadequados; equipamentos sem manutenção; área coberta quase inexistente, entre outros elementos similares.

Convém ressaltar que se trata de uma escola localizada em Manaus. Por isso, o sucateamento da escola Esperança é injustificável se considerarmos o PIB deste município que figura entre as primeiras colocações. Conforme vimos anteriormente, dados oficiais apontam que, em 2013, Manaus ocupou a 6ª colocação no PIB, dentre os mais de cinco mil e quinhentos municípios brasileiros.

Inferimos que problemas relacionados ao espaço físico, materiais e equipamentos não se restringem à escola Esperança. Os dados do Censo das instituições de Educação Infantil do Município de Manaus (MOURÃO et al., 2013, p. 167) revelam que em muitas escolas os prédios são inadequados e o espaço físico reduzido. O censo constatou que o problema é ainda mais acentuado nas zonas mais carentes do município como a zona Centro-Sul que “[...] apresenta cerca de 35% de suas salas de atividades inadequadas/inexistentes.”

O espaço físico, equipamentos e mobiliários inadequados e materiais pedagógicos insuficientes comprometem profundamente a qualidade do processo educativo socialmente referendado. Além de diminuir consideravelmente os dias de atividades com as crianças, em virtude da interdição das salas por problemas estruturais dos prédios, como o ocorrido na escola Esperança, em 2014.

Assim, refutamos a ideia da “adequação do trabalho pedagógico aos recursos disponíveis” que consta na PPCEI da SEMED/Manaus (MANAUS, 2013, p. 35). No caso da escola Esperança significa trabalhar com condições físicas e equipamentos inapropriados e recursos materiais escassos e empobrecidos.

Entendemos que materiais de sucata podem ser utilizados no trabalho educativo, porém esses materiais são auxiliares. O acesso a materiais e equipamentos enriquecidos como: acervo variado de livros, revistas, CDs e DVDs, áudio visuais; laboratório de ciências; materiais para representação plástica e teatro; brinquedos e jogos; parque com equipamentos diversos; caixa de areia; salas e mobiliários adequados, conforme determinação da legislação faz diferença para a qualidade do processo educativo, quando disponíveis para o professor e para as crianças.

Ressaltamos que na escola Esperança as determinações legais com relação ao material, espaço físico e equipamentos ainda não foram, em grande medida, efetivadas. Isso é ainda mais grave por ser frequentada por filhos da classe trabalhadora de baixa renda, que possuem poucas

condições de ter acesso aos bens culturais no ambiente familiar. Conforme pudemos constatar na ficha de matrícula das crianças da turma investigada, suas famílias possuem baixo poder aquisitivo; a maior parte está vinculada ao Programa Bolsa Família.

Assim, não é demais ressaltar que a escola possivelmente representa para estas crianças uma das únicas oportunidades de ter acesso aos elementos culturais, materiais e não-materiais, que tendem a elevar suas capacidades humanas. Todavia, as capacidades humanas deixam de ser impulsionadas com trabalho educativo esvaziado e escola sucateada.

Observamos que alguns dos materiais existentes na escola Esperança não foram utilizados ou foram pouco usados pelas professoras o que denota, em nosso entender, o esvaziamento do trabalho docente. Citamos, por exemplo, revistas como “Ciências Hoje” e materiais do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC) que permaneceram lacrados durante a investigação. Vejamos as imagens:

Fotografia 12 – Revista “Ciência Hoje”



Fonte: Arquivo Pesquisadora

Fotografia 13 – Materiais do PESC



Fonte: Arquivo Pesquisadora

Convém destacar que alguns materiais do PESC, similares aos que estão nas imagens, ficaram guardados nos armários da escola, assim como a tinta guache adquirida pela escola e jogos de memória que confeccionamos (pesquisadora) e entregamos à professora Cira. Não foi possível constatar a utilização destes materiais com as crianças. Cada vez que o professor ministra aulas empobrecidas deixando, por exemplo, objetos culturais trancados em armários sem

utilizar com a criança (jogos, livros, tinta guache, etc.) e opta por tarefas como treino de letras e números, mingua a formação das crianças.

Nesse sentido, convém ressaltar que não basta ter materiais, equipamentos e espaço físico disponível, é preciso utilizá-los. Isso significa dizer que é necessária a formação docente inicial e continuada consistente. Ressaltamos que da mesma forma que não basta colocar os objetos culturais diante da criança, é necessário a colaboração do professor para elevar sua apropriação, o mesmo se aplica às professoras da pré-escola investigada. Ou seja: não adianta a escola ou a SEMED apenas providenciar materiais, é fundamental um acompanhamento intencional e sistemático junto às professoras que as instrumentalize teórica (conteúdo) e metodologicamente (forma) para utilizar os objetos culturais materiais e não-materiais na prática educativa.

Nas palavras de Mazzeu (1998, s/p), intrumentalizar o professor significa promover a

[...] apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, que fazem parte da herança cultural, e, ao mesmo tempo, de criação de novos instrumentos e signos.

Essa herança cultural é constituída pelo saber (conhecimentos, informações, conceitos, idéias, normas etc.). No entanto, o domínio desse saber requer a assimilação de um saber-fazer (habilidade, técnicas, operações etc.).

Isso reforça a necessidade de aliar conteúdo e forma na formação de professores. Nesse contexto, fazemos menção aos ônibus e micro-ônibus que realizam o transporte dos estudantes da escola Esperança. Constatamos que estes veículos ficam estacionados próximos desta instituição, aguardando a saída dos alunos. Identificamos que apenas um dia foi utilizado um destes veículos com crianças da pré-escola Esperança, para um passeio ao Parque Cidade da Criança¹⁵³, em comemoração ao dia da criança.

Consideramos que os veículos poderiam ser utilizados para visitas planejadas e guiadas para locais da cidade de Manaus que tenderiam a enriquecer as capacidades humanas das crianças como: bibliotecas, museus, teatros, centro histórico, feiras, porto, aeroporto, prefeitura, câmara de

¹⁵³ Trata-se de um local público e gratuito sob responsabilidade da prefeitura de Manaus, no qual há biblioteca, cinema, *playgrounds*, labirintos, praça de jogos, etc., localizado neste município. Registro caderno de campo em: 23 out. 2014.

vereadores, sede do governo estadual e da assembleia legislativa, universidades, cinema¹⁵⁴, horto florestal, zoológico, fábricas etc.

Com relação ao espaço físico em torno da escola Esperança, consideramos que é subutilizado: tanto o local em frente à escola aberto em meio à mata nativa, como no Anexo que, também, poderia ser utilizado para o desenvolvimento de diversas atividades como leitura e contação de histórias, jogos e brincadeiras, teatro, experimentos de ciências.

Tiriba (2008) contribui na reflexão sobre questões relacionadas ao espaço físico e materiais na área externa das salas de escolas.

E as áreas ao ar livre? O que há aí: terra, árvores, água, areia, o quê? Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

Mesmo quando as escolas estão localizadas em áreas próximas a parques, praças, bosques, terrenos baldios, campos de futebol, elas não são utilizadas com regularidade. É como se a realidade se reduzisse às áreas intra-muros, e elas houvessem nascido para a escola, não para o mundo. (TIRIBA, 2008, p. 41).

É importante ressaltar que determinadas atividades requerem a utilização de espaços externos às salas. Concordamos com Bissoli (2005, p. 259) sobre a necessidade de incluir na pré-escola o pular corda, amarelinha, o esconde-esconde e outros jogos tradicionais por contribuírem “[...] para o domínio de movimentos variados e essenciais para a tomada de consciência sobre as próprias possibilidades.”

Durante a observação participativa desenvolvemos (pesquisadora) brincadeiras com as crianças no local em frente à escola e no Anexo (pular corda, brincadeiras de roda, Seu lobo e outras brincadeiras tradicionais). Em frente à escola tomamos (pesquisadora) a iniciativa de realizar brincadeiras na área do *playground*¹⁵⁵. Na oportunidade foi possível perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades ao utilizar gangorra, o balanço e o escorregador, necessitando da nossa intervenção para ensiná-las a utilizar esses equipamentos. Isso denota que essas crianças tiveram pouco contato com eles.

¹⁵⁴A UFAM possui uma sala de cinema que poderia ser utilizada gratuitamente.

¹⁵⁵ Registro caderno de campo em: 25 jul. 2014; 08 ago. 2014.

Em síntese, podemos afirmar que na escola Esperança o espaço físico, mobiliário e equipamentos são, em grande medida, inadequados, os materiais e equipamentos são pobres e escassos. Os poucos materiais, equipamentos e espaço físico disponíveis são subutilizados pelas professoras da pré-escola, fato que compromete o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Percebemos que as crianças solicitavam várias vezes para a professora da turma investigada para irem até a área externa da escola, porém raras vezes isso se efetivava.

Entendemos que se o recurso público gasto pela prefeitura de Manaus com o Instituto Águila tivesse sido destinado para aquisição de materiais, equipamentos, acompanhados de formação continuada consistente, provavelmente resultaria em processos educativos mais ricos, do ponto de vista da humanização, do que os resultados decorrentes da atuação dessa empresa. Ao menos na escola investigada percebemos que o Instituto Águila atuou basicamente no senso comum, o que significou a não investida para transformação de práticas pedagógicas.

Defendemos que a pré-escola investigada seja equipada pela SEMED com objetos culturais mais complexos. Igualmente, cabe à SEMED/Manaus ampliar e adequar o espaço físico da pré-escola investigada, conforme as determinações da legislação educacional de nosso país. Portanto, é necessário que os dirigentes educacionais da prefeitura municipal de Manaus cumpram com o dever de concretizar o que já está previsto na lei, o que inclui estabelecimentos educacionais adequados e fornecimento ampliado e variado de objetos culturais em suas formas mais desenvolvidas.

4.1.4 Organização do tempo

Para introduzir nossas considerações sobre a organização do tempo, apresentamos um texto que extraímos do livro de literatura infantil “O homem que roubava horas”, de Munduruku¹⁵⁶ (2007, p. 25):

Eu roubo as horas para lhes dar tempo. Tempo de aprender a usar o tempo.
Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover?

¹⁵⁶ Trata-se de Daniel Munduruku: “nasceu no Pará, e é munduruku de tradição. Estudou Filosofia na Universidade Salesiana de Lorena. Graduiu-se também em História e Psicologia” (MUNDURUKU, 2007). Igualmente consta nesta mesma obra que, em 2007, o autor estava fazendo doutorado em Educação na Universidade de São Paulo e que em 2006, foi condecorado com a Comenda do Mérito Cultural, outorgado pelo Ministério da Cultura. Ainda, que já publicou mais de 28 livros no Brasil e no exterior, muitos deles premiados. Foi presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), instituição que protege a cultura indígena.

Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo!

Entendemos que, ao contrário do que consta nas entrelinhas do texto, a classe burguesa que, como sabemos, ocupa atualmente a posição hegemônica em nosso país e no mundo, busca organizar o tempo do conjunto da população de acordo com os seus interesses. Assim, a burguesia se apropria do tempo natural e organiza-o em função da manutenção e expansão do capitalismo (NAVARRO, 2006), para aumentar seus lucros, seu capital, o que resulta em desumanização da classe trabalhadora.

Glass (2006, s/p) aduz que

Quando o capitalismo se apoderou do tempo da humanidade, quando criou o conceito de que ao trabalhador está reservado apenas o trabalho, e o não trabalho é condenável, tentou criar uma barreira de embrutecimento que dividisse a sociedade e excluísse a maior parte dela do acesso a cultura mais “refinada”. De acordo com a filosofia do capital, reflete Antonio Candido, o pobre deve se ater às formas elementares de manifestação cultural. “Folia de reis, sim; mas nada de Machado de Assis, nada de Dostoiewski, de Vila-Lobos. Mas a força da instrução ligada à imaginação rompe essa dicotomia, quando diz que a literatura, a arte, são direito de todos.”

O texto de Glass reforça a necessidade de condições reais para a classe trabalhadora usufruir os bens culturais da humanidade. A fruição de bens culturais passa, também, pelo tempo livre, o que está bem difícil para ampla a maioria dos trabalhadores submetidos à longa jornada de trabalho para, em geral, em troca do salário, obter os meios para a subsistência física.

Heller (1977; 2000) assegura que o que é alterado pelo homem não é o tempo, mas o ritmo desse tempo que muda segundo os períodos históricos. A aceleração do ritmo do tempo, argumenta a estudiosa, é uma tendência do sistema capitalista. Ou seja: o dia continua tendo vinte e quatro horas, mas, a velocidade dessas horas parece acelerar-se cada vez mais à medida que a exploração capitalista se intensifica. Disso decorre que a ampla maioria da classe trabalhadora tem o seu tempo sugado durante o exercício do trabalho e nas horas de “folga”.

Todavia, no nível da consciência em-si esse fenômeno não é percebido pelos indivíduos, especialmente daqueles que tem níveis profundos de alienação. Nesse estado, a organização do tempo tende a ocupar o *status* de fetiche, isto é, o indivíduo não o concebe como uma construção

humana, mas, como um fenômeno que se encontra acima do homem. Assim, o homem se submete ao tempo ao invés de submetê-lo de acordo com suas necessidades ao longo de sua vida.

Atualmente, é bastante comum expressões como: “estou com pressa”; “estou sem tempo”; “o tempo é curto”; “o tempo passa rápido”; “não percebi o mês, o ano passar”. Consideramos que quando essas expressões e outras expressões correlatas caracterizam a queixa da falta de tempo, a pressa do tempo que apenas passa, elas tendem a estar naturalizadas, petrificadas e, portanto, situam-se no universo do senso comum. Nessa situação o indivíduo não conduz a sua vida a partir das brechas existentes na atual forma de organização social, mas é conduzido pela lógica dessa sociedade. Assim, o indivíduo deixa de marcar sua vida no tempo na perspectiva apontada por Munduruku, logo no início deste sub-item.

Em sintonia com o pensamento de Candido, encontrado no texto de Glass (2006, s/p), advogamos a necessidade de entendermos que

[...] uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamin Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. [...] eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize.

Eis o desafio: organizar o tempo na perspectiva da humanização. Isso requer travar a luta com a organização do tempo sob a ótica do capital que busca tomar conta da vida no e fora do exercício do trabalho. Heller (1977) assevera que, diante das atuais exigências da ordem social para fazer cada vez mais coisas e mais rapidamente, tanto mais o indivíduo necessita aprender a distribuir bem o tempo, isto é, tomar para si a organização do tempo nas brechas existentes para não ser conduzido totalmente pelo tempo do capital.

Marx (1996) chama a atenção para a investida do capital para tomar conta do tempo da classe trabalhadora. Conforme o autor, a burguesia concede algumas horas de descanso aos trabalhadores não pensando na perspectiva humanizadora, mas, para minimamente recompor suas energias, sem as quais ficariam impossibilitados de realizar novamente a tarefa na jornada de trabalho posterior.

A burguesia, portanto, procura atuar em várias frentes para organizar o tempo para atender a seus interesses. Acreditamos que outra artimanha da classe dominante é o trabalho ‘polivalente’ e ‘flexível’ realizado pelo trabalhador em sua própria casa. Navarro (2006, p. 72)

assevera que a classe dominante apregoa que essa forma de trabalho,

[...] possibilita ao trabalhador mais liberdade para administrar seu tempo, para moldar sua vida. Diferentes categorias de trabalhadores que utilizam como instrumento de trabalho computadores portáteis, Internet, telefone celular, instrumentos que podem ser transportados para casa, para os locais de passeio, são cada vez mais empregados [...].

Essa ideia do autor nos permite inferir que diversos objetos culturais são intensamente propagados no seio da sociedade para manter e intensificar a estrutura social vigente, o que inclui tomar as horas de “folga” dos trabalhadores para o consumo de futilidades. Isso não significa que o consumo de determinados objetos não possa auxiliar o processo de humanização, mas não é demais lembrar que na sociedade vigente é intenso o nível de alienação da ampla maioria da classe trabalhadora, cuja tendência é se deixar conduzir pelo consumismo, apropriando-se de objetivações culturais esvaziadas de conteúdo humanizador que, portanto, alimentam a alienação.

Mészáros (2008) reforça nossa linha de raciocínio. O autor assegura que sob a exploração capitalista, o ‘tempo dedicado ao lazer’, é atualmente predominado pelo ‘espírito comercial’. Acreditamos que para fazer frente ao “espírito comercial”, ao consumismo, é fundamental criar necessidades humanizadoras nos indivíduos desde a tenra idade, propiciando às crianças o acesso às objetivações mais elaboradas.

Mascarenhas (2008, p. 95) contribui para entendermos a diferenciação entre lazer e tempo livre. Para o autor, “[...] o lazer é a forma dominante de apropriação do tempo livre na contemporaneidade, expressão das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo.” Disso decorre que o lazer se diferencia da ideia do ócio na perspectiva marxista que é “[...] o tempo e espaço em que o homem possa reconciliar-se consigo e com a natureza, entregando-se integralmente ao desenvolvimento multilateral de suas capacidades físicas e intelectuais” (ibidem, p. 98).

O ponto de vista do lazer apresentado por Mascarenhas (idem) nos permite afirmar que a desumanização, a alienação, são nutridas e se manifestam não apenas no e do trabalho estruturado pela lógica do capital, mas, também, no e do lazer, no e do tempo disponível (PADILHA, 2008). Nessa mesma linha de raciocínio, Pellegrin (2008, p. 108-9, grifo do autor) assevera que na sociedade vigente, a tendência é o homem nem consumir

[...] mais pelo significado ou valor *de uso* que os objetos, bens culturais ou experiências têm para ele e sim pela sensação de que ele pode, no seu ‘tempo livre’, comprar objetos e serviços e assim atingir a satisfação, uma felicidade e até uma suposta liberdade, que no fundo revelam-se extremamente subjetivas, individualizadas e limitadas, claramente circunscritas aos limites de classe, o que muitas vezes nem chega a ser percebido. [...] O consumo, por sua vez, é vital para a perpetuação de normas e valores do capitalismo, assim como o funcionamento de suas instituições.

Nesse sentido, a classe trabalhadora gasta boa parte do seu tempo almejando o consumo exacerbado de objetivações que são, em grande medida, pobres de conteúdo humanizador. No nosso entender, merece ser dada a devida atenção a determinados instrumentos tecnológicos, atualmente bastante difundidos em nossa sociedade, com destaque para o “*Facebook*” e o “*Whatsapp*”. Consideramos pertinente indagarmos: até que ponto os indivíduos têm o controle quanto ao uso desses instrumentos? Será que estes instrumentos não estão tirando (leia-se sugando) boa parte do tempo da classe trabalhadora com conteúdos esvaziados da perspectiva humanizadora? Quanto tempo o trabalhador gasta por dia, semana e mês com estes instrumentos para se apropriar de conteúdos fúteis e quanto tempo ocupa para se apropriar de conhecimentos mais desenvolvidos presentes nas objetivações genéricas para-si? Mas o que isso tem a ver com a organização do tempo escolar? Quais as implicações da organização do tempo na perspectiva do capital na formação das crianças pré-escolares?

Acreditamos que compreender a lógica da sociedade capitalista, que também se manifesta na busca pelo controle do tempo dos trabalhadores dentro e fora do trabalho, permite identificar as conexões existentes entre o sistema econômico/político e as instituições sociais, o que inclui a escola. Nisso consiste que a organização do tempo é uma construção social e, portanto, não é neutra, mas é permeada por determinadas concepções de homem e de sociedade.

Consideramos que a maneira como o tempo escolar esta/é organizado determina, em boa medida, aquilo que é e pode ser feito ou não nesta instituição, aquilo que é prioritário ou secundário. Nesse sentido, cabe lembrar que as crianças pré-escolares estão atentas para aquilo que os adultos fazem. Isso diz respeito, também, à forma como os adultos lidam com o tempo, o que influi em sua formação. Couto (2011) ressalta a importância da infância afirmando que nessa faixa etária a criança desenvolve quase tudo, inclusive o próprio sentido do tempo.

Portanto, aquilo que os adultos fazem no e com o tempo gera implicações na formação das crianças. Assim, compreendemos a organização do tempo como algo significativo no

processo educativo, embora nem sempre os educadores tenham ciência dessa questão. Isso, a nosso ver, se deve ao fato de o trabalho educativo estar, em geral, arraigado no senso comum. Logo, o tempo deixa de ser organizado com atividades voltadas para promover as capacidades humanas.

Como vimos, segundo a teoria vigotskiana, na pré-escola a brincadeira de faz de conta é a atividade, por excelência, que tem a maior possibilidade de impulsionar o desenvolvimento das crianças. Serrão (2014, p. 185) assevera que “[...] o conhecimento da importância da brincadeira para a formação humana da criança pode gerar motivos para a organização da atividade de ensino que contemple a ampliação de tempos e espaços escolares para que ela ocorra efetivamente.”

Assim, se as crianças tiverem contato com objetos e indivíduos culturais mais desenvolvidos, e tempos e espaços especialmente organizados para enriquecer o faz de conta, certamente suas capacidades humanas serão potencializadas. Se, ao contrário, os tempos, os espaços e a participação do professor na brincadeira são secundarizados na pré-escola e, por conseguinte, a criança tem a oportunidade para brincar quando “sobra tempo” ou para “passar o tempo”, inferimos que os educadores ainda não compreenderam o papel dessa atividade nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

A literatura evidencia e nossa pesquisa de campo confirma a tendência de priorizar na pré-escola tarefas voltadas, sobretudo, ao pretense ensino da escrita por meio do treino e memorização de letras, sílabas e números, como temos afirmado. Isso significa dizer que uma boa parte do tempo das crianças é gasto com tarefas vazias de conteúdo humanizador (MELLO; MILLER, 2008) que, portanto, nada ou pouco contribuem para elevar suas capacidades humanas.

Entendemos que para cobrir pontilhados, treinar e memorizar letras e números, assistir a “Galinha Pintadinha” e outras tarefas correlatas, a criança não necessita ir para a pré-escola, pois, de alguma forma já as realiza em casa. Ressaltamos que é responsabilidade da escola proporcionar às crianças a apropriação de objetivações culturais não-cotidianas.

No Quadro 5, anteriormente apresentado, podemos constatar que a maior parte do tempo era destinada a tarefas perceptivo-motoras. Percebemos que, na primeira hora de cada dia, as crianças realizavam as respectivas tarefas com pouca resistência. Depois, porém, eram visíveis os sinais de inquietação, de irritação, de aborrecimento. Com isso, a professora chamava mais a atenção delas, por vezes, manifestando cansaço e desânimo. Entendemos que esse contexto

denota o esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola investigada que se manifesta, também, na forma de organização do tempo.

Para Miller e Mello (2008, p. 3-4), quando a ênfase é o aspecto perceptivo-motor da escrita é comum que aconteça,

[...] uma aprendizagem artificial, [que] exige tanto do professor como da criança uma atenção e um esforço enormes por parte da criança, um esforço de atenção, de memória sem um sentido para ela, a não ser para seguir ordens do adulto; e para o professor, um esforço de disciplinamento das crianças. Tudo isso faz com que o processo artificial de desenhar as letras se torne independente do processo de comunicação e de expressão. Ou seja, a linguagem escrita viva passa a um segundo plano e na escola só tem lugar um trabalho penoso e sem sentido.

A manifestação de uma das professoras participantes da pesquisa denota a ideia de destinar a maior parte do tempo na pré-escola ao treino da escrita. Para a respectiva professora a “Educação Infantil é uma preparação para a alfabetização. Então temos que trabalhar a criança para ela desenvolver a coordenação, a leitura e a escrita.”¹⁵⁷ Assim, a formação das crianças em suas máximas possibilidades é obliterada.

Com relação à organização do tempo na escola Esperança fazemos menção, também, à nossa observação no momento das refeições. Constatamos que funcionárias que lidavam com a merenda solicitavam às crianças que apressassem suas refeições. Diante dessa questão queremos destacar dois pontos. Primeiro: reafirmar a insuficiência do espaço do refeitório da escola, obrigando a formação de rodízio entre as turmas. Segundo: a importância da formação continuada para o conjunto dos trabalhadores que atuam na escola. Entendemos que todos são educadores, pois de alguma maneira influenciam a formação dos alunos. Ao apressarem a merenda das crianças estão interferindo, inclusive, em questões orgânicas. Ou seja, mastigar bem o alimento influencia o processo da digestão.

Com isso, queremos ressaltar a necessidade de o conjunto dos educadores da escola se apropriar dos conhecimentos sistematizados para utilizá-los em suas práticas na instituição. Assim, consideramos pertinente a formação continuada não somente para os professores, mas para o conjunto dos profissionais que atuam na escola Esperança, algo que não foi possível constatar durante nossa pesquisa de campo.

¹⁵⁷ Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014. Registro em áudio.

Entendemos que o predomínio da atuação improvisada da professora Cira e as más condições de trabalho na escola contribuem para a sub-utilização do tempo. Por vezes, as crianças ficavam aguardando a professora xerocopiar uma tarefa, buscar materiais no armário coletivo na outra sala da pré-escola e no porta malas do seu automóvel¹⁵⁸, estacionado próximo à escola.

Consideramos pertinente atentar igualmente para as frequentes interrupções das atividades escolares por motivos diversos como a interdição das salas da pré-escola por algumas semanas entre outros como aqueles citados anteriormente no Quadro 5. Com isso, as crianças da pré-escola investigada tiveram uma redução efetiva no tempo das aulas, diminuindo ainda mais a possibilidade de se apropriar de possíveis conhecimentos não-cotidianos.

É interessante destacar que foi possível perceber, no processo da observação participativa na turma investigada, que a maioria das crianças ocupou o tempo que lhes era possível com atividades que pareciam fazer sentido a elas. Enquanto aguardavam a chegada da professora, mostravam e comentavam sobre objetos que haviam trazido de casa aos colegas e para nós (pesquisadora) e, por vezes, realizavam alguma atividade com o referido objeto. Por exemplo: o caderno para desenhar; o brinquedo para brincar; livro de história para “ler”; merenda para comer e socializar com colegas; outras cantavam. Ou seja, cada criança se envolvia em alguma atividade que lhe motivava naquele momento. Ao chegar, a professora pedia para as crianças guardarem os objetos e passava a dirigir as tarefas. Algumas crianças resistiam em guardar os objetos, mas a professora lhes chamava a atenção e acabavam guardando. À medida que terminavam as tarefas conduzidas pela professora, as crianças, geralmente, tomavam a iniciativa de brincar na sala.

Acreditamos que isso sinaliza que elas não ficaram passivas diante da organização do tempo escolar, buscando preenchê-lo, portanto, com atividades que faziam sentido para elas. Ainda assim, o efeito nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento é inferior ao que seria possível se houvesse organização de espaços e tempos com intencionalidade docente claramente voltada para os processos de humanização.

Defendemos a necessidade de incluir a fruição do tempo livre pela criança no plano de atividades. Mello (2014) assegura a importância de possibilitar momentos do exercício livre do

¹⁵⁸ Em virtude da insuficiência de armários para professores da escola Esperança guardarem materiais pedagógicos, alguns professores levavam e traziam os materiais no porta malas de seus automóveis.

uso do tempo pela criança, o que contribui, segundo a autora, para o desenvolvimento das qualidades humanas das crianças.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bissoli (2005, p. 257-8) assevera que:

As crianças devem ter momentos de atividade livre, em que possam brincar individual ou coletivamente, pesquisar, conversar. Os momentos livres são muito valorizados pelas pesquisas de Poddiákov (1987), que os vê como aqueles em que a criança revela seus anseios e curiosidades e elabora - a partir de suas experiências anteriores, conhecimentos prévios e hipóteses imprecisas - novos conhecimentos mais complexos. A reestruturação dos conhecimentos infantis depende tanto da interferência do adulto, que diretamente ensina, quanto da possibilidade de comprovação ou refutação de hipóteses sobre os objetos e as relações, somente possível se o tempo da criança for organizado de forma que tenha a possibilidade de atuar, também, de maneira independente. Para tanto, o ambiente em que a criança é educada deve ser rico em materiais e em oportunidades de exploração autônoma.

Assim, na pré-escola investigada é fundamental a busca por uma nova e diferente forma de organização do tempo teleologicamente voltadas para o processo de humanização. Isso inclui a participação das crianças na gestão do tempo e a necessidade de organizar lugares mais amplos e com ricos objetos culturais.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar é a intervenção do professor para ampliar o tempo de concentração das crianças nas atividades. Mencionamos anteriormente, neste trabalho, que o fato de planejarmos e nos prepararmos (pesquisadora) para a leitura de histórias possibilitou maior tempo de concentração por parte das crianças. Em outras atividades também é possível e necessário desenvolver o tempo de concentração das crianças, o que requer um processo educativo intencional organizado para este fim.

Para tanto, acreditamos que a aceção da homogeneização proposta por Heller pode contribuir nessa perspectiva. Para a autora homogeneizar

Significa por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma *única questão* e 'suspendemos' qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. Apenas quando esses três fatores se verificam conjuntamente é que podemos falar de

uma homogeneização que se eleva totalmente acima da cotidianidade para penetrar na esfera do humano genérico. (HELLER, 2000, p. 27, grifo da autora).

Sabemos que as crianças pré-escolares ainda não têm a possibilidade de homogeneizar-se plenamente, algo que o adulto já tem a possibilidade de fazer. Todavia, postulamos que o processo de homogeneização pode e deve ser iniciado na Educação Infantil através da intervenção do professor. Para tanto, os professores necessitam eles próprios do desenvolvimento da capacidade homogeneizadora para desenvolvê-las nas crianças.

No que tange às professoras participantes da pesquisa, apontamos que o processo de homogeneização que integra o processo de humanização pode ser potencializado, por exemplo, nos momentos de planejamento. Isso requer a colaboração intencional e sistemática de educadores como a assessora pedagógica da escola ou da SEMED, por exemplo.

Observamos em nossa investigação que nos dias de planejamento é desperdiçada boa parte do tempo que poderia ser utilizado ou ser preenchido na elaboração de planos de instrução e de aprendizagem com vistas a impulsionar o desenvolvimento das capacidades humanas, o que implica a definição de objetivações com conteúdo humanizador e a melhor forma de serem apropriadas pelas crianças.

Portanto, na pré-escola da Escola Esperança o tempo ainda necessita ser organizado com atividades que promovam a humanização das professoras e das crianças. Temos ciência de que a escola é uma instituição que integra a sociedade, é influenciada por essa organização temporal e, portanto, possui limitações. Ainda assim, existem brechas que permitem a organização do tempo com atividades que tendem a contribuir para o processo de humanização.

Para tanto, queremos ressaltar a necessidade da luta individual e coletiva dos pedagogos para a organização do tempo com atividades que contribuam efetivamente para elevar os conhecimentos das crianças. Martins (2007, s/p) ressalta a afirmação de Manacorda com a qual concordamos: “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”, em âmbitos locais e gerais, embora, o bom professor na perspectiva burguesa e, portanto, “[...] dentro do sistema produtivista que se impõe, inclusive na universidade, não deve dedicar parte de seu tempo à discussão e organização das lutas sociais” (SILVA, 2012, p. 200).

Nesse sentido discordamos da perspectiva de autores que apenas apontam atuações pontuais e localizadas no campo educacional como a de Barbosa (2012) ao abordar a organização do tempo escolar. É possível perceber que a autora tece críticas ao tempo organizado pela ótica

do capital, porém não faz referências à origem e estrutura do sistema capitalista, restringindo suas considerações sobre as consequências deste sistema para o ser humano. Igualmente, a autora não advoga a necessidade da luta coletiva para transformar o atual sistema social, apenas apresenta estratégias para lidar com o tempo no interior das escolas de Educação Infantil, o que envolve a construção do tempo para promover encontros, brincadeiras e narrativas.

Do nosso ponto de vista, a atuação de educadores no interior da escola que permita alavancar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças é fundamental. Todavia, entendemos que além de buscar construir práticas pedagógicas consistentes, o que inclui uma relação com o tempo na escola visando o processo de humanização, há necessidade da atuação coletiva enquanto categoria profissional e classe trabalhadora fora dos muros da escola para organizar o tempo, a educação escolar, a sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Para tanto, parece-nos pertinente fazer menção a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica em nosso país. Referimo-nos especificamente ao Artigo 2º desta lei, que determina que na composição da jornada de trabalho dos docentes das escolas públicas, deverá ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades com os alunos e, por conseguinte, 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho deve ser destinada para atividades extraclasse. Isso significa que, em uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, o professor tem o direito a cerca de 13 horas por semana, para atividades extraclasse como planejamento das aulas e estudo, por exemplo.

É importante ressaltar que o direito às atividades extraclasse dos docentes em exercício profissional na Educação Básica em escolas públicas foi reafirmado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, que trata o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2012b).

Portanto, cabe exigir dos gestores públicos a efetivação de 1/3 (um terço) de hora atividade docente, uma vez que a lei que trata da questão está vigente desde 2008, obrigatória em todo o território nacional e em toda a Educação Básica da rede pública de ensino em nosso país. Trata-se de direito de todos os professores da Educação Básica, incluídos aqueles que atuam na Educação Infantil.

A Lei Ordinária nº 1879, de 04 de junho de 2014 (MANAUS, 2014d), da prefeitura de Manaus, reajusta a retribuição pecuniária mensal básica dos servidores da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na forma que especifica, adotando a modalidade vencimento para os profissionais do magistério público municipal, e estabelece outras providências. O artigo 4º, inciso III, trata da regulamentação de 90 (noventa) dias de Horas de Trabalho Pedagógico – HTP para os professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Assim, as Horas de Trabalho Pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil, por exemplo, nesta rede de ensino, não constam nesta lei.

Até o momento, não foi possível identificar a existência de uma lei municipal que trata sobre a destinação de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para as horas-atividade dos professores que atuam na Educação Infantil pública municipal de Manaus. Por conseguinte, vislumbramos que a efetivação desse direito é mais uma bandeira de luta que necessita ser empreendida na Educação Infantil neste município (embora já tenham se passado cerca de sete anos após a aprovação da lei federal, que trata sobre o tema), com vistas à busca de consolidar o processo educativo na perspectiva humanizadora. As professoras Cira, Cida e Dora tiveram à disposição, por vezes, 3 (três) Horas de Trabalho Pedagógico semanal (portanto, aquém da determinação da lei federal), por conta da organização interna na escola Esperança.

Ressaltamos que o trabalho educativo na pré-escola não se restringe às crianças. Assim, defendemos a necessidade de um trabalho docente intencional com os pais para ajudá-los a superar o senso comum na formação de seus filhos, o que requer tempo para estudo e planejamento.

Especificamente com relação à organização do tempo, percebemos em nossa pesquisa de campo que crianças falavam sobre o pouco tempo que seus pais se dedicavam a elas. Para ilustrar apresentamos a manifestação de Samira na sessão de entrevista.

Pesquisadora: Você gosta de ouvir história?

Samira: Gosto.

Pesquisadora: Mamãe e papai contam história pra você?

Samira: Não. Mamãe não tem tempo, trabalha muito. Só conta de noite quando a gente dorme.

Pesquisadora: Antes de dormir ela conta?

Samira: Conta história da princesa, da bruxa, do sapo, dos livros, das letras¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Sessão de entrevista em 18 de Nov. 2014. Registro em vídeo.

Samira evidencia o pouco tempo de sua mãe em outros momentos durante a observação participativa. Em um determinado dia ela chegou à escola com um dedo da mão inflamado. Perguntamos (pesquisadora) a ela o que tinha acontecido. Samira comentou que prensou seu dedo na porta do veículo. Observamos a ferida e pressupusemos que ela não havia sido medicada. Por conseguinte comentamos junto com ela que seria melhor sua mãe fazer algo para tratar a ferida. Prontamente Samira respondeu que sua mãe não tempo porque trabalha muito¹⁶⁰.

Essa situação nos impulsionou a tratar sobre a organização do tempo no encontro com os pais. Para introduzir o assunto lemos para os pais o livro de literatura “O homem que roubava as horas” de Munduruku (2007), em um dos encontros dos pais que realizamos para tratar sobre a literatura infantil. Nosso intuito (pesquisadora) foi de abordar com os pais e as professoras sobre a importância de dedicarmos tempo para atividades humanizadoras na formação das crianças como a leitura e contação de histórias e as brincadeiras. Com essa reflexão, entremos no sub-item seguinte no qual nos debruçaremos sobre a relação escola-família-escola.

4.2 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-ESCOLA

Em nossa pesquisa de campo constatamos, algumas vezes, educadores da escola Esperança alegarem a pouca participação dos pais na escola, algo que, segundo os mesmos, estava afetando o rendimento escolar dos alunos. Uma professora do Ensino Fundamental considerou a pouca participação dos pais como o maior problema desta unidade escolar¹⁶¹.

De acordo com Cira:

Poucos são os pais que colaboram. Eles são só críticos e acham que a responsabilidade é só do professor. Eles não dão aquela educação básica, a educação doméstica. Assim, acho que na Educação Infantil se perde muito porque a família não faz o papel dela; o papel de pai, de mãe¹⁶².

Partimos do entendimento de que o papel da família é socialmente construído e, portanto, é obra dos homens. Por conseguinte, a mudança da instituição família é modificada ao

¹⁶⁰ Registro caderno de campo em: 08 ago. 2014.

¹⁶¹ Registro caderno de campo em 02 de jul. 2014, por ocasião da reunião realizada na escola Esperança pelo Instituto Áquila.

¹⁶² Encontro do Grupo Focal em: 30 out. 2014.

longo do tempo histórico, assim como ocorre com as demais instituições sociais. Nesse contexto, a família é influenciada e influi na sociedade.

É importante atentar para o fato de que na família, na escola, etc., convivem indivíduos que trazem em seu bojo o processo de formação a que tiveram acesso até o momento. Nesse sentido, convém lembrar que a sociedade estruturada pela lógica do capital, dissemina contra-valores mercantis como competitividade, consumismo, autoritarismo, egoísmo, individualismo, que tendem a ser (re) produzidos, também, na escola e na família pelos indivíduos.

Disso decorre a divisão dos indivíduos em inúmeros grupos que permanecem em disputa entre si. Trazendo essa reflexão para o universo da escola, é interessante para o capital a desunião dos educadores entre si, e destes com os alunos e familiares. Enquanto os educadores gastam seu tempo com disputas interesseiras, mesquinhas, individualistas, características típicas dos contra-valores mercantis, atitudes acrescidas da ideia de culpar alunos e familiares, pelas mazelas da escola, o sistema capitalista que está na raiz dos problemas, tende a ficar incólume.

Por isso, entendemos que a divisão da classe trabalhadora só beneficia a burguesia. Jinkings (2008, p. 9) ressalta que para Mészáros, “[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” A luta pela humanização passa, portanto, pela contra-internalização (MÉSZÁROS, 2008) do contra-valores mercantis.

Consideramos que a ideia dos “amigos da escola” amplamente divulgada em nossa sociedade de diversas formas, sobretudo pelos meios de comunicação, pretensamente voltada para melhorar a participação dos pais na escola, é mais uma estratégia utilizada pela classe dominante para atender seus interesses. Do nosso ponto de vista os “amigos da escola” fazem parte da ideia de Estado mínimo, em que há o recuo no financiamento das políticas públicas por parte poder público, transferindo responsabilidades que lhe cabem para a sociedade civil, incluindo movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs).

Portanto, refutamos a ideia dos “amigos da escola”. Parece-nos que um dos grandes desafios é a escola se constituir como comunidade (com-unidade) tendo o processo de humanização como fio indutor e condutor da atuação dos indivíduos que dela fazem parte diretamente (educadores, estudantes e familiares). Nos dizeres de Filho (2014, p. 69) tomar “[...] a escola numa perspectiva de comunidade, requer pensá-la numa direção crítica, transformadora e humanizadora, com função significativa no processo de superação da sociedade alienada.”

Filho (2014), com base na abordagem teórica de Agnes Heller, objetivada especialmente na obra “Sociologia da vida cotidiana”, discorre sobre os três adjetivos que a estudiosa aduz como fundamentais na constituição de uma comunidade: os indivíduos singulares precisam estar em condições de estabelecer uma relação orgânica, essencial e estável.

De acordo com Filho (2014, p. 72), para se constituir como comunidade englobando a unidade relação orgânica, essencial e estável, a escola precisa favorecer

[...] atividades genéricas essenciais, desde a simples cooperação entre dois indivíduos até a organização de equipes solidárias de trabalho, assim como certas formas de desenvolvimento moral fundamentais para a boa convivência. [...] Deste modo, a atividade em grupo é essencial ao desenvolvimento do gênero humano, sobretudo quando esse grupo se desenvolve a partir dos princípios de uma comunidade, isso por possibilitar conteúdos de valor axiológico positivo aos indivíduos que dele participam.

Em seguida Filho (2014. p. 72) prossegue afirmando que

Ao se pensar sobre a importância do grupo no desenvolvimento do homem singular é necessário que tenhamos claro que um grupo, quando se constitui como comunidade, oferece a esse homem possibilidades de desenvolvimento multirecional de suas capacidades e essa é uma meta a ser conquistada na escola atual, sobretudo ao se pensar nas possibilidades criadas pelo trabalho educativo de caráter crítico e coletivo, com vistas à transformação da consciência dos alunos em direção à construção de uma consciência crítico-filosófica de característica coerente, articulada, original e intencional, que supere a consciência cotidiana, incoerente, desarticulada, degradada e mecânica, como afirma Saviani [...].

Portanto, a humanização é uma meta a se construir dentro e fora dos muros da escola. Isso passa pela atuação da escola junto aos familiares das crianças para coletivamente, dentro das atribuições de cada segmento (educadores, estudantes e familiares), lutar numa perspectiva de comunidade para que a escola cumpra com seu papel no processo de humanização. Nas palavras de Bissoli (2005, p. 239) “o espaço educativo deve constituir uma área de encontro, de relações que visem à humanização de todos os sujeitos que a ele estejam integrados, de encontro de todos esses sujeitos com a cultura social e historicamente acumulada.”

Assim, ao invés de a escola nutrir a atuação fragmentada, separada, na base da competição e do individualismo como deseja a burguesia, deveria se empenhar para organizar e realizar debates e atividades que permitissem uma maior aproximação entre educadores, alunos e

seus familiares em direção à apropriação das objetivações não-cotidianas que permite a passagem do senso comum para o bom senso, indispensável quando se almeja a transformação social na perspectiva da Filosofia da Práxis (GRAMSCI, 1995).

No que tange à escola Esperança, não foi possível perceber um trabalho com intencionalidade sendo desenvolvido com os pais pelos educadores, no intuito de ampliar a participação deles nesta unidade escolar visando à humanização. Ao contrário, as reuniões com os pais eram marcadamente conduzidas pelo improviso e esvaziadas de conteúdo humanizador. Em geral, caracterizavam-se por reuniões informativas e por chamadas de atenção aos pais para participar mais da vida escolar dos filhos.

Paro (1995, p. 21) assevera que

Se se considera o fato de que a escola é uma instituição estatal e se leva em conta o desinteresse do estado em resolver os problemas do ensino, ganha importância decisiva a consideração das potencialidades da comunidade na busca e proposição de medidas tendentes a franquear a escola a sua participação. Em termos de estratégia política, não se trata de restringir-se à consideração dos empecilhos à participação que se colocam no interior da escola. É preciso ter consciência de que os avanços que se deram no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que se fizeram em toda a sociedade civil. O que se pretende dizer é que tal democratização jamais terá consistência se for apenas “delegada” pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social. Por isso é preciso verificar o que a comunidade pode fazer por si própria no momento presente e quais os obstáculos que se apresentam para que esta sua potencialidade se consubstancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva nas decisões da escola.

Para uma maior (quantidade) e melhor (qualidade) participação dos pais na escola é necessário contribuir para a ampliação do seu horizonte cultural, de modo que possam compreender o contexto da escola em que seus filhos estudam, para além da aparência dos fenômenos. Isso passa por conhecer o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola que podem ser objetos de debate nas reuniões de pais, por exemplo.

No que tange à escola Esperança, consta em seu Regimento Interno (ESCOLA, 2012):

Art. 50 - São direitos dos pais e/ou responsável legal do estudante regularmente matriculado nesta unidade de ensino:
[...]

III- participar da elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico desta unidade de ensino¹⁶³.

Postulamos que é maior a probabilidade dos pais participarem da execução do Projeto Político-Pedagógico ao se apoderarem deste documento. Nesse sentido, insistimos na necessidade de organizar e promover espaços de participação efetiva dos pais na escola, o que inclui momentos de formação. Paro (2007) aponta a instituição de grupos de formação de pais na escola como uma possibilidade de fomentar uma melhor participação deles na educação dos filhos. Sob a coordenação de educadores, argumenta o autor, nos grupos de formação podem ser discutidas questões da educação dos filhos, o que permite, também, uma melhor familiarização dos pais com as atividades da escola.

Concordamos com Paro (2007, p. 15) sobre necessidade de mudar a visão da escola, em geral, compreendida “[...] como local onde os pais são chamados apenas para resolver problemas de disciplina de seus filhos ou para tomarem conhecimentos de que seus filhos estão indo mal nos estudos por culpa deles mesmos ou da família.” Isso significa dizer que é preciso que educadores avancem na relação com os familiares dos estudantes, ultrapassando ideias permeadas pelo senso comum quanto à pouca participação dos pais na escola.

Entendemos que a necessidade da participação dos pais na escola precisa ser criada. Consideramos que a participação efetiva do indivíduo na vida em sociedade, incluindo o segmento escolar, é uma característica do comportamento superior que não ocorre espontaneamente, mas precisa ser forjada e desenvolvida. Em nosso país, em especial, ainda é pouca a participação efetiva da população nos mais diversos espaços sociais, não somente no campo educacional.

Souza e Santos (2013, p. 116) ressaltam

[...] que o caminho da democracia é árduo e implica enfrentar batalhas políticas e administrativas, em vários estágios de luta pela partilha do poder centralizado pelos líderes das repartições centrais. Ainda, que a luta pelo exercício dos direitos democráticos tem sua base nos princípios próprios da democracia, que consistem no respeito à justiça e igualdade, considerando a sociedade como um todo e que o caminho para alcançá-los só se constrói com muito esforço e dedicação.

¹⁶³ Registro caderno de campo em: 06 de jun. 2014.

Desse modo, não basta estruturar ações visando ao atendimento da escola considerada como um órgão unitário. É necessário que se tenha tanto uma visão local quanto nacional da conjuntura social, política e econômica.

Dessa forma, não podemos deter nossa análise sobre o fenômeno da restrita participação dos pais na escola desconsiderando o contexto de nossa sociedade que, em geral, não proporciona reais condições para a participação, sobretudo, da classe trabalhadora na fruição dos bens culturais da humanidade e nos espaços “democráticos” criados pela Constituição Federal de 1988 e legislação posterior. Em nosso entender, não há interesse da classe burguesa, que tem seus representantes também no campo educacional, que a classe trabalhadora seja culturalmente instrumentalizada para exercer seus direitos, incluindo o de participar efetivamente de espaços que lhe dizem respeito.

Sabemos que a conquista de espaços democráticos na legislação brasileira é decorrente, em grande medida, da luta empreendida por diversos movimentos da classe trabalhadora. Do nosso ponto de vista, todavia, diversos direitos de participação conquistados na legislação ainda não são exercidos pela classe trabalhadora, o que demanda luta, pois se depender da burguesia o respectivo direito tende a permanecer como letra morta na legislação de nosso país¹⁶⁴.

Concordamos com Castro (2007, p. 141) que o fortalecimento da escola pública requer “[...] a criação de uma cultura de participação para todos os seus segmentos e a melhoria das suas condições.” Nesse contexto entendemos que a experiência da participação democrática dos indivíduos que integram a escola é, ao mesmo tempo, condição e resultado da democracia.

O Regimento Interno (ESCOLA, 2012) da escola Esperança assegura a constituição do Conselho Escolar. Vejamos:

- Art. 23. O Conselho Escolar é constituído pelos seguintes conselheiros:
- I- 02 (dois) representantes do quadro de pessoal técnico ou docente;
 - II- 02 (dois) representantes do quadro de funcionários administrativos;
 - III- 02 (dois) representantes de estudantes a partir de 16 (dezesesseis) anos de idade;
 - IV- 02 (dois) representantes de pais e/ou responsáveis dos estudantes;

¹⁶⁴ Pressupomos que o próprio processo de escolha dos gestores das escolas públicas em nosso país que, em sua ampla maioria, é por indicação dos poderes executivos municipais e estaduais e, portanto, não segue critérios democráticos, é, possivelmente, uma estratégia de buscar exercer o controle sobre as referidas unidades escolares para atender seus interesses. Do nosso ponto de vista, a escolha democrática dos gestores das escolas públicas é um direito que ainda carece ser conquistado pela classe trabalhadora. Não é nosso objetivo aprofundar a reflexão sobre esse tema neste estudo, ficando para trabalhos posteriores. Entendemos, todavia, que é uma questão de maior relevância na luta pelo processo de humanização da classe trabalhadora.

V- 02 (dois) representantes das entidades de classe da comunidade¹⁶⁵.

Entretanto, durante os oito meses, aproximadamente, em que realizamos a pesquisa de campo na escola Esperança, não foi possível perceber reuniões ou atuações do Conselho Escolar. Inclusive nas reuniões de pais não constatamos nenhuma intervenção de educadores, estudantes, familiares ou representantes de classe da comunidade para se pronunciar em nome do referido conselho, mesmo diante da precariedade do espaço físico desta unidade escolar que sequer comporta acomodação adequada para os pais nas reuniões, por exemplo. As reuniões de pais que assistimos, coordenadas pela direção da escola, foram realizadas no espaço do refeitório, onde couberam alguns pais, enquanto outros pais tiveram que ficar no corredor, o que contribuiu para gerar dispersão. Nesse sentido, urge a ampliação do espaço físico da escola Esperança, cuja responsabilidade cabe à prefeitura municipal de Manaus, pois, esta unidade escolar pertence à rede municipal de educação.

No que tange ao Conselho Escolar da escola Esperança defendemos, portanto, formação intencional e sistemática dos conselheiros para que possam ter melhores condições de cumprir com suas atribuições. De nada adianta expressões como os familiares são “desinteressados”, “acomodados”, “não querem nada com nada”, “têm falta de vontade” de participar. Essas expressões são armadilhas difundidas no seio da sociedade pela classe dominante que não reflete a essência dos fenômenos.

Do nosso ponto de vista entendemos que por detrás da pouca participação, está a lógica do sistema capitalista que busca deter em suas mãos o controle da vida do conjunto da população. Assim, a burguesia e seus adeptos lançam e executam expedientes para manter e intensificar a alienação, o que atrofia também a capacidade de participação da classe trabalhadora nesta sociedade¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Registro Caderno de campo em: 05 jun. 2014.

¹⁶⁶ Podemos tomar, como exemplo, o número reduzido de indivíduos da classe trabalhadora que têm condições efetivas de participar de sessões das Câmaras de Vereadores e das Assembléias Legislativas onde são tomadas decisões que afetam em muito as suas vidas. O direito à participação está garantido em lei, entretanto, permanece, em geral, como letra morta. Assim, caracteriza-se, sobremaneira, como “democracia delegada” em detrimento da democracia efetiva. Pressupomos que o mesmo ocorre em escolas onde está garantida, em documentos, a participação dos pais, todavia, são poucas as condições criadas para que a participação deles se concretize. Foge do escopo deste estudo aprofundarmos a reflexão sobre o fenômeno da pouca participação dos pais na escola. Consideramos, porém, que essa questão precisa ser mais bem aprofundada, pois, gera implicações no processo educativo dentro e fora das unidades de ensino. Pressupomos que isso tem a ver com a ordem social vigente. Fica a sugestão para estudos posteriores. Por ora sugerimos a leitura do livro intitulado “Por dentro da Escola Pública”, de Vitor Henrique Paro, fruto da Tese de Livre-Docência do autor junto ao Departamento de Administração Escolar e

No processo de nossa pesquisa de campo, constatamos que o assessor do Instituto Áquila cobrou dos professores da pré-escola e do Ensino Fundamental que realizassem ações para uma maior participação dos pais na escola. Para tanto, as professoras da pré-escola participantes da pesquisa solicitaram nosso auxílio. Aceitamos contribuir, pois vislumbramos aí uma brecha para abordar com os pais questões relacionadas à organização do tempo e à literatura infantil e, por conseguinte, para estreitar as relações entre pais e filhos, entre família e escola.

O assessor do Instituto Áquila alegou ter diagnosticado a pouca participação dos pais na escola Esperança após realizar o levantamento de informações desta instituição para elaboração do plano estratégico. Ressaltamos que, a nosso ver, essa constatação não representa nenhuma novidade, pois já faz parte do senso comum de muitas unidades escolares. Ou seja, o Instituto Áquila levanta uma questão enraizada no senso comum e solicita que os professores resolvam o problema, sem auxiliá-los efetivamente a passar desse nível de pensamento. Assim, a questão permanece no nível da aparência do fenômeno, sem investigar, debater e atuar para transformar a sua origem deste.

Conforme já mencionamos neste estudo, ao propormos (pesquisadora) o trabalho com a literatura infantil, tínhamos, também, a pretensão de evidenciar contradições das concepções de educadores com relação ao pouco interesse dos pais na vida escolar de seus filhos. Para tanto, elaboramos (pesquisadora e professoras da pré-escola) o projeto de literatura, incluindo atividades com os pais.

A primeira atividade com os pais consistiu em uma reunião com os mesmos. Realizamos (pesquisadora e professoras da pré-escola) o planejamento dessa reunião que ficou com a seguinte pauta: acolhida; leitura da história “O homem que roubava horas” (MUNDURUKU, 2007); debate dirigido acerca do papel da literatura para o desenvolvimento da criança, com auxílio de slides elaborados com citação de autores; organização do cronograma com os pais para leitura por parte deles nas turmas da pré-escola. Distribuímos os pontos da pauta entre nós (pesquisadora e professoras da pré-escola)¹⁶⁷.

Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A obra contribui para entender as nuances que permeiam o universo da apregoada pouca participação dos pais na escola.

¹⁶⁷ Registro caderno de campo em: 06 out. 2014.

Elaboramos coletivamente o convite para a reunião com os pais. Este convite foi colado pelas professoras no caderno das crianças. Constatamos que a professora Cira comentou com as crianças sobre o teor do convite, algo que não tínhamos observado até então¹⁶⁸.

Realizamos a reunião com os pais no dia 09 de outubro de 2014, no turno matutino. As atividades escolares com as crianças foram suspensas neste dia. Constatamos a presença de muitos pais nessa reunião, fato que surpreendeu as professoras da pré-escola. Vejamos suas manifestações na auto-avaliação que realizamos com elas, após a reunião:

Cira: Hoje veio a mãe da Samira que eu nem conhecia [...] a mãe da Fernanda que não vinha. Foram bem participativos. Eu acho que tudo é um começo. E trabalhar com esses pais que vieram vai ser mais fácil ainda. Vai ser muito bom¹⁶⁹.

Cida: Apesar de tudo me surpreendeu pela quantidade de pais que vieram¹⁷⁰.

Cira: E eles (refere-se aos pais) vieram sabendo que iriam ficar. Não teve aquela que eu tenho que ir embora. Eles ficaram atentos na reunião, não ficaram dispersos¹⁷¹.

Chamamos a atenção para a fala em que Cira comenta que não conhecia a mãe de Samira, o que significa que essa mãe ainda não tinha ido à escola naquele ano letivo para participar das reuniões de pais. Convém lembrar que se trata da mãe da menina que se manifestou algumas vezes sobre o pouco tempo da sua mãe em virtude de trabalhar muito. Isso significa que algo deve ter motivado para a mãe de Samira participar da reunião que planejamos e realizamos. Seria o comentário que a professora Cira fez junto às crianças ao colar o convite em seus cadernos, solicitando para que elas reforçassem o pedido para que seus pais participassem da reunião?¹⁷²

É importante destacar a efetiva presença dos pais na reunião, incluindo a mãe de Samira. Alguns pais se manifestaram para reforçar a importância de dedicar tempo para seus filhos e contar histórias, após introduzirmos o assunto com a leitura da história “O homem que roubava horas” e a exposição dos slides. Em seguida, elaboramos um cronograma com os pais que se

¹⁶⁸ Registro caderno de campo em: 08 de out. 2014.

¹⁶⁹ Encontro de auto-avaliação da reunião de pais dirigido pela pesquisadora com a participação das professoras da pré-escola em: 09 out. 2014. Registro em áudio.

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ Idem.

¹⁷² Registro caderno de campo em: 08 out. 2014.

dispuseram a vir até a escola para ler ou contar histórias para as crianças da pré-escola. Por conseguinte, durante os meses de outubro e novembro de 2014, alguns pais com filhos matriculados na pré-escola foram até a escola Esperança em dias intercalados, previamente combinados com as professoras, para ler histórias para seus filhos e colegas. Observamos um comparecimento maior de pais das crianças da turma investigada.

Após esse período convidamos novamente os pais para uma reunião de auto-avaliação das atividades de leitura e contação de histórias. A reunião estava prevista no cronograma do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”.

Assim como na primeira reunião do projeto, realizamos o planejamento, elaboramos o convite para os pais e distribuimos a coordenação dos pontos de pauta entre nós (professoras da pré-escola e pesquisadora), sendo os seguintes: acolhida; debate guiado pelo texto “Brincar de ler” (FERREIRA, s/d); apresentação de vídeo com reconto de histórias realizadas por crianças das turmas da pré-escola; apresentação e debate acerca de imagens registradas durante o desenvolvimento das atividades com a literatura infantil, realizadas com as crianças da pré-escola; auto-avaliação.

A reunião foi realizada no dia 05 de dezembro de 2014, no turno matutino. As atividades escolares com as crianças da pré-escola foram suspensas nesse dia. Assim como na reunião anterior, a presença de pais foi significativa. Apresentamos algumas falas manifestadas durante a reunião.

Cira: A vinda dos pais aqui foi muito importante, para as crianças. Elas contavam os minutos. [...] Foi bem legal, bem participativo. Agradeço aos pais que se disponibilizaram em vir, que tiraram um tempinho da sua vida pra vir acompanhar a vida escolar do seu filho [...] Foi o início, espero que ano que vem flua bem melhor¹⁷³.

Afonso¹⁷⁴: Esse projeto que vocês estão fazendo, nós não tivemos. O fato de contar história. Muitos pais não têm esse hábito porque não tiveram esse tipo de projeto. Então acho interessante¹⁷⁵.

Pesquisadora: Vocês acham válido no ano que vem continuar com esse tipo de projeto?¹⁷⁶

Pais: (todos concordaram em continuar).

Dora: Não só esse projeto como outros.

¹⁷³ Reunião de avaliação do projeto de literatura infantil com os pais em: 05 dez. 2014. Registro em áudio.

¹⁷⁴ Nome fictício. Trata-se de pai de uma criança da pré-escola.

¹⁷⁵ Reunião de avaliação do projeto de literatura infantil com os pais em: 05 dez. 2014. Registro em áudio.

¹⁷⁶ Reunião de avaliação do projeto de literatura infantil com os pais em: 05 dez. 2014. Registro em áudio.

Cida: Tudo é válido, principalmente quando se trata do futuro dos nossos filhos. A gente sempre espera que o futuro deles seja melhor que o nosso.

Da nossa parte interessa, neste trabalho, chamar a atenção, sobretudo, para a necessidade de ir além da aparência do fenômeno relacionado à considerada pouca participação dos pais na escola. Entendemos que essa concepção é fruto de uma construção social centrada no universo do senso comum e, portanto, carece de uma reflexão no nível do bom senso, da consciência para-si.

É interessante notar, também, que a boa participação dos pais nos dois encontros que realizamos com eles coloca em xeque a alegação de que os pais não têm interesse em participar da escola, que são acomodados, que lhes falta vontade, entre outras expressões correlatas. Isso demonstra que é possível ampliar a participação dos pais na escola Esperança. Dessa forma, ressaltamos a importância de os educadores atuarem para criar a necessidade de participação dos pais nas atividades da escola e na vida escolar dos seus filhos, com auxílio dos conhecimentos não-cotidianos que passam, sobremaneira, pela ampliação da apropriação teórica para fazer frente ao recuo da teoria (MORAES, 2001; 2009) que predomina no campo educacional de nosso país.

Para tanto, advogamos a necessidade do prosseguimento no acompanhamento das professoras da pré-escola com vistas a uma formação e atuação mais consistente com as crianças e com seus familiares que esteja acima do senso comum, da consciência em-si. Assim, na próxima e última Seção abordaremos a formação docente. No que tange à atuação docente das professoras participantes de nossa pesquisa, vislumbramos na formação continuada uma possibilidade de constituir a unidade dialética entre a prática e da teoria, indispensável para o processo educativo na perspectiva humanizadora.

5 FORMAÇÃO DOCENTE: A NECESSÁRIA, A DESAFIADORA E A POSSÍVEL BUSCA PELA UNIDADE DIALÉTICA DA PRÁTICA E DA TEORIA PARA O ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.
(Karl Marx)

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de distintos modos: trata-se de transformá-lo.
(Karl Marx)

Nesta Seção objetivamos refletir de forma mais aprofundada sobre a formação docente. Buscaremos defender a necessária unidade dialética entre a teoria e a prática, entre o pensar e o atuar docente, na perspectiva da práxis criativa, da práxis transformadora, da Filosofia da Práxis (GRAMSCI, 1995; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Consideramos importante ressaltar que não temos a pretensão de priorizar a formação continuada em detrimento da formação inicial e vice-versa, isto é, menosprezar uma forma de formação docente e sobrevalorizar outra. Entendemos que tanto na formação docente inicial quanto na continuada, é imprescindível o elo entre os conhecimentos teóricos (conteúdo) e os conhecimentos procedimentais (forma).

No que tange às professoras participantes da nossa pesquisa, apontamos a formação continuada como **uma** profícua possibilidade de contribuir para formar a unidade entre teoria e a prática, condição necessária para o enriquecimento da atuação docente. Entendemos que o enriquecimento do trabalho educativo potencializará o processo de humanização tanto das professoras quanto das crianças com as quais atuam.

Convém enfatizar, ainda, que não estamos depositando toda a responsabilidade e expectativa na formação docente, como se a formação inicial e continuada e os professores, individual e isoladamente, fossem capazes de garantir uma educação com qualidade socialmente referendada. Do nosso ponto de vista, isso seria desconsiderar o conjunto das múltiplas relações e determinações do fenômeno educativo. Todavia, a formação docente inicial e continuada, a nosso ver, pode e deve se voltar para o processo de humanização da classe trabalhadora,

desconsiderando também a necessidade do engajamento na luta coletiva para a socialização das riquezas materiais e imateriais da humanidade, dentro e fora das unidades escolares.

5.1 A PRÁXIS COMO MEIO E PRODUTO PARA O/DO TRABALHO EDUCATIVO HUMANIZADO

Defendemos a unidade dialética entre a prática e a teoria, entre o pensamento e a atuação como condição necessária para o enriquecimento do trabalho educativo com vistas a impelir o processo de humanização. Nessa perspectiva, a teoria e prática se interpenetram continuamente no processo educativo.

Todavia, cabe ressaltar que do nosso ponto de vista a prática e a teoria representam unidade, mas não identidade, isto é, não são a mesma coisa. Suas características são distintas. Buscamos auxílio em Malacarne et al. (2015, p. 162) para ressaltar que

A teoria é uma atividade da consciência; porém, ao reconhecê-la como atividade, isso não quer dizer que ela tenha a mesma natureza da atividade prática. A teoria pode orientar, mas é a prática que transforma, é pela atividade prática que as mudanças são operacionalizadas.

Igualmente, consideramos pertinente a observação de Sánchez Vázquez (2011, p. 237-8) ao assegurar que a teoria pode contribuir para a transformação da realidade

[...] mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Assim, concordamos com Marsiglia (2013, p. 221) que “[...] em termos dialéticos, se por um lado não podemos desconsiderar a teoria, por outro não devemos privilegiar a prática em detrimento dela.” Nesse sentido, consideramos pertinente salientar nossa refutação às abordagens teóricas do pragmatismo e do idealismo, pois ambas produzem o fosso entre a teoria e a prática,

entre o pensar e o atuar, o que contribui para a formação unilateral dos indivíduos em detrimento da formação omnilateral e da transformação da estrutura social vigente.

O pragmatismo e o idealismo colaboram para tecer o que Mello (2012, p. 375) considera como a maior armadilha que “[...] consiste na naturalização de tudo e na atitude que decorre daí de achar naturais as injustiças e a desigualdade crônica que nos assolam como sociedade, entendendo que tudo sempre foi assim... e sempre será”, situação na qual os indivíduos não conseguem perceber que é possível construir uma educação e uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Na mesma linha, Gentili (2007, p. 29) argumenta que

Em nossas sociedades fragmentadas, os efeitos da concentração de riquezas e a ampliação de misérias, diluem-se diante da percepção cotidiana, não somente como consequência da frivolidade discursiva dos meios de comunicação de massas (com sua inesgotável capacidade de banalizar o que é importante e sacralizar o que é trivial), mas também pela própria força adquirida por tudo aquilo que se torna cotidiano; ou seja, ‘normal’.

É importante enfatizar que a classe dominante lança inúmeros expedientes para tornar ‘normais’ os fenômenos sociais. As abordagens teóricas do pragmatismo e do idealismo se inserem, pois, nessa perspectiva.

Salientamos que no pragmatismo prevalece o pensar e o agir cotidiano em que é absolutizado o conhecimento tácito, advindo da prática pela prática. Logo, há uma unidade imediata entre pensamento e ação, situação na qual os fundamentos teóricos são secundarizados. Disso decorre que os indivíduos tendem a ficar circunscritos ao nível do senso comum e, por conseguinte, terão dificuldade para perceber os fenômenos para além da aparência, o que obstaculiza o protagonismo na condução de suas vidas no interior das possibilidades existentes, nesta sociedade.

A abordagem teórica idealista, por sua vez, prioriza a atividade da consciência apartada da atividade prática, reduzindo-se a contemplar, a interpretar o mundo, a explicá-lo; mas “[...] interpretar não é transformar” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 238). Na perspectiva idealista, portanto, a transformação social permanece somente como potencialidade, situação que não transforma efetivamente a realidade, pois há “[...] uma conciliação do pensamento com a realidade (filosofia da aceitação do mundo)” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 236).

Sánchez Vázquez (2011, p. 161, et seq.) chama a atenção para outra questão relacionada à abordagem idealista que consideramos relevante. Nas palavras do autor as teorias “[...] que aspiram pura e simplesmente a interpretar o mundo, não deixam de ter, por isso, consequências práticas, na medida em que contribuem praticamente para impedir ou obstaculizar[...]” a transformação da realidade. Por isso, “[...] se a teoria não quer permanecer como simples teoria – e é evidente que uma verdadeira teoria revolucionária não pode permanecer nesse plano meramente teórico –, deve superar a si mesma, materializar-se.”

É importante ressaltar que tanto o idealismo quanto o pragmatismo são/contém fundamentos teóricos, logo integram o universo do conhecimento sistematizado. Ou seja, “[...] a consciência comum da práxis não está esvaziada, completamente, de certa bagagem teórica, ainda que nela as teorias se encontram degradadas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

Isso significa dizer que o conhecimento sistematizado carrega as contradições da sociedade vigente: existem abordagens teóricas alinhadas com a atual ordem social, contribuindo para a sua manutenção e solidificação e outras abordagens teóricas que defendem a superação dessa ordem social e, portanto, se colocam na busca pela transformação social, pela humanização. Assim, concordamos com Saviani e Duarte (2012) e Duarte (2014) que as teorias refletem a luta de classes que permeia a sociedade vigente.

Como já registramos neste estudo, ao optarmos pela Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, almejamos constituir o trabalho educativo na perspectiva da Filosofia da Práxis. No dizer de Sánchez Vázquez (2011, p. 174),

Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso, é uma guia da ação.

Assim, buscamos a superação do pensar de educadores assentado na contemplação da realidade que permanece no nível da constatação, bem como o pensar e o agir circunscrito ao empirismo, ao senso comum alienado. Em ambos os casos continuará vigorando a realidade desumanizadora que marca a vida da ampla maioria dos educadores e da população de nosso país.

No senso comum que integra o universo da vida cotidiana, o indivíduo

[...] se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente –, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz [...] uma teoria da práxis. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

O estudioso prossegue assegurando que o indivíduo tomado pelo senso comum, por ele denominado como homem comum e corrente,

[...] vê-se a si mesmo como ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 37).

Nesse caso, o indivíduo concede valor somente ao conhecimento imediatamente aplicável à prática e, por conseguinte, a teoria é considerada como perda de tempo (MORAES, 2001). Podemos comparar o conhecimento prático-utilitário com a receita de bolo. Na receita já constam todos os ingredientes e os passos para fazer o bolo, sem necessidade de o indivíduo fazer formulações. É preciso apenas executar o que foi pensado e registrado por outrem. Assim, há dissociação entre o pensar e o agir, porém o que importa a consciência em-si deste indivíduo é o caráter prático-utilitário da receita.

Araújo (2000, p. 118) afirma que a teoria, “[...] cuja estrutura de pensamento se pauta em critérios pragmáticos (utilitários), fundados na opinião (doxa), na confiança, em uma ‘lógica cotidiana’”, está voltada para orientar a atuação do indivíduo para a satisfação de suas necessidades prático-utilitárias do senso comum.

Seria o receituário pedagógico representado, por exemplo, nas apostilas, nos pacotes ou *kits* pedagógicos, atualmente tão comuns no campo educacional em nosso país, inclusive na Educação Infantil, mera coincidência com a abordagem prático-utilitária?

Entendemos que a lógica do senso comum é influenciar o indivíduo para escolhas que sejam mais práticas, mais simples, que dispensem o auxílio da mediação de objetos culturais mais desenvolvidos por requererem maior esforço. Nesse sentido, os pacotes pedagógicos representam a melhor escolha à consciência dominada pelo senso comum.

Benincá (2002) assegura que o ambiente cultural dominado pelo senso comum exerce um controle sobre a consciência para que ela permaneça no nível em que está e, portanto, não se transforme. A possível transformação desestrutura o pensar e o agir cotidiano do indivíduo, o que gera insegurança existencial. Nesse sentido, o indivíduo, sobretudo aquele que se encontra em grau profundo de alienação, tende a manifestar resistência diante das exigências advindas do conhecimento em sua forma mais elaborada.

A naturalidade que pertence ao ambiente do senso comum fornece ao indivíduo a sensação de normalidade, de tranquilidade. Nesse contexto, os fenômenos sociais são concebidos de forma reificada, perene, imutável, resultando em expressões como “aqui na escola sempre foi assim”. Essa expressão e outras similares se configuraram como dogmas, estado em que a ideia e a prática estão petrificadas e assim tornadas inquestionáveis, indiscutíveis (BOTH, 2005).

Portanto, o controle exercido pelo senso comum atua no sentido de buscar obstruir qualquer tentativa da passagem da consciência do nível do senso comum ao nível do bom senso, cujas reações podem ser diversas (BENINCÁ, 2002). A própria presença de indivíduos com as capacidades psíquicas mais desenvolvidas, que atuam na perspectiva de impulsionar o processo da humanização nas unidades escolares, por exemplo, pode gerar inquietação, constrangimento, incômodo, afronta e outras reações correlatas por parte dos indivíduos que têm o pensar e o agir imersos no senso comum. Entendemos que essas reações são subterfúgios que a consciência em si utiliza para se defender de uma possível forma superior de consciência, da autoconsciência crítica do bom senso (GRAMSCI, 1995).

Sánchez Vázquez (2011, p. 34) assegura que

Quando o homem comum e corrente observa a atividade individual de um revolucionário – atividade que ele, em geral, é incapaz de captar em sua dimensão social ou de classe – e a julga como uma atividade inútil, cega ou irresponsável, que nunca poderá levar a uma mudança efetiva do atual estado de coisas, isto é, quando desvaloriza a atividade prática transformadora do homem no terreno social, sua consciência se insere – por ter aspirado seus miasmas – em uma atmosfera de pensamento tendente a desvalorizar o homem como ser social ativo e transformador.

Portanto, o indivíduo mergulhado no senso comum não se percebe como protagonista da história, não vislumbra que a realidade pode ser diferente do que é se ele, individual e coletivamente, se colocar em atividade para transformá-la. Nesse sentido concordamos com

Gasparin (2013, p. 91) ao argumentar que a necessidade da mudança precisa ser fomentada, pois “[...] sem perceber a necessidade de mudar jamais haverá transformação.”

Isso significa dizer que a necessidade da mudança que impele a transformação não ocorre espontânea e naturalmente. Mas de que forma a necessidade da mudança pode ser fomentada no campo educacional?

Os elementos que tendem a criar a necessidade de mudança efetiva da realidade educacional certamente não serão encontrados nas abordagens teóricas do idealismo e do pragmatismo, nem nas outras facetas do “aprender a aprender”. Consideramos que estas abordagens teóricas compartilham a práxis reiterativa que tem proximidade com a prática espontânea (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), o que alimenta o esvaziamento do processo educativo e, por conseguinte, a conformação social.

Nesse contexto fazemos menção a Lukács (2012) ao argumentar que a questão sobre a qual devemos nos debruçar é: por que o mundo é assim e não diferente? Trazendo esse raciocínio para o campo educacional, indagamos: por que a realidade das escolas, em especial as escolas públicas, de Manaus, do Amazonas e do Brasil são assim e não diferentes? Por que a formação docente é assim e não diferente?

Consideramos que as respostas nos remetem às relações sociais de dominação que reinam em nosso país e no mundo. Para perpetuá-las e solidificá-las, a burguesia, seus adeptos e colaboradores, atuam em distintas áreas da sociedade, incluindo o campo educacional. Assim, ressaltamos que a prevalência das pedagogias do “aprender a aprender” na formação de professores, caracterizada por estudos superficiais e pragmáticos (MARSIGLIA, 2010), visa os interesses da burguesia.

Isso se reflete no esvaziamento do trabalho educativo e das escolas, principalmente nas unidades escolares públicas frequentadas, em sua ampla maioria, pela classe trabalhadora. Nesse sentido, não é demais ressaltar a astúcia da burguesia para que a classe trabalhadora tenha apropriação mínima de conhecimentos, apenas o suficiente para o funcionamento e a consolidação da sociedade capitalista.

Nas palavras de Fernandes (2014, p. 111),

[...] numa sociedade desigual, o que implica variações significativas no acesso às condições objetivas, a escola mantém sua característica excludente –

principalmente no que se refere à apreensão do conhecimento – e isso interfere diretamente no trabalho docente que, por sua vez, se reflete na sala de aula.

Nesse sentido, a qualidade da formação inicial e continuada é um fator da maior relevância. Por parte da burguesia, o interesse na formação docente é de que os professores atuem com improviso e na base do senso comum. Por parte da classe trabalhadora, há necessidade de formação docente que possibilite aos educadores conduzir o processo educativo como um processo de humanização (MILLER; BARBOSA; MENDONÇA, 2014), empenhados na luta pela socialização dos bens culturais materiais e não-materiais da humanidade. Abordaremos essas questões nos sub-itens seguintes.

5.2 A (CON)FORMAÇÃO DOCENTE COMO PARTE DA ESTRATÉGIA DA CLASSE DOMINANTE PARA O Esvaziamento do Trabalho Educativo e o Processo de Humanização

Para atrofiar o processo de humanização da classe trabalhadora, a classe burguesa atua, também, no sentido de esvaziar a formação dos educadores mingando as relações objetivação-apropriação, singularidade-particularidade-universalidade. Entendemos que não é do interesse da burguesia a formação enriquecida dos educadores que possibilite a constituição de uma prática intencional e sistemática, pois, um processo educativo escolar que contribuísse para alavancar as capacidades psíquicas dos indivíduos em suas máximas possibilidades tenderia a torná-los cientes das contradições da sociedade vigente.

Cury (1986, p. 32) assegura que a consciência da contradição do real é o “[...] momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real”, um passo fundamental para o processo de transformação social. Para tanto, é fundamental a apropriação de conhecimentos mais desenvolvidos, o que inclui o conhecimento materializado nas teorias, pois “[...] é sobre conhecimentos teóricos que se desenvolve o pensamento teórico, em conceitos, que permite a reflexão sobre a realidade e, a partir daí, a compreensão da essência dos fenômenos e a possibilidade de agir sobre eles e transformá-los” (MILLER; BARBOSA; MENDONÇA, 2014, p. 8).

Todavia, a classe dominante almeja que a realidade permaneça na obscuridade da consciência dos indivíduos da classe trabalhadora, a fim de se conformarem com a forma atual da sociedade. Desprover a classe trabalhadora de condições efetivas de elevar suas capacidades

humanas é, portanto, estratégico para a burguesia. A formação docente rasa, frágil se insere, pois, nesse contexto, sobretudo pelo fato de os cursos de formação inicial de professores em nosso país serem procurados cada vez mais por estudantes advindos da classe trabalhadora (GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Gramsci (1982, p. 138) entendia como mais preocupante a situação dos alunos “[...] que não recebem ajuda intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem-se formar tão-somente com as indicações que recebem nas aulas”, o que empobrece o ensino, assevera o autor. Isso concorre para uma limitada formação dos indivíduos.

Segundo Gatti (2010), e Gatti, Barreto e André (2011), em nosso país, os professores que advêm de famílias com menor poder aquisitivo com poucas possibilidades objetivas de se apropriar de bens culturais ricos, são os que trabalham principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso tende a gerar processos de instrução mais empobrecidos e, por conseguinte, a comprometer os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, o que interfere nos níveis posteriores da educação escolar e nas etapas posteriores de desenvolvimento das capacidades humanas.

Nesse sentido, é grande a responsabilidade com a formação docente com qualidade socialmente referendada. Todavia, conforme já abordamos nesse trabalho, no campo educacional em nosso país predominam as pedagogias do “aprender a aprender”, o que inclui a formação docente. Com isso, os professores em seu processo de formação inicial e continuada se apropriam, em geral, de conhecimentos voltados para a cotidianidade alienada.

Rosler (2006, p. 5), ao refletir sobre a ideologia neoliberal e pós-moderna hegemônica no Brasil e no mundo contemporâneo, assevera que as atuais políticas educacionais, em sintonia com a referida ideologia “[...] têm apontado para um aligeiramento da formação dos educadores, contribuindo assim, também, para uma visível perda da qualidade da formação teórica e prática desses profissionais”.

No que tange à formação de professores da Educação Infantil em nosso país, a pesquisa de doutorado de Raupp (2008) aponta que essa formação se caracteriza atualmente por um movimento voltado para o aligeiramento e desintelectualização dos docentes. Em suas palavras, o aligeiramento e a deintelectualização dos professores da Educação Infantil contribuem “[...] para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática dessas profissionais” (RAUPP, 2008, p. 113).

Assim, argumenta a estudiosa, a formação de professores da Educação Infantil em nosso país está envolto por um movimento que prestigia o pragmatismo, em detrimento da reflexão teórica, o que se contrapõe à práxis. A pesquisadora prossegue argumentando que é possível perceber algumas tendências na formação docente em nosso país que se instalaram a partir da década de 1990 e que estão se fortalecendo, o que inclui:

[...] a influência dos organismos multilaterais na política educacional a qual define as diretrizes e programas para a formação das professoras da Educação Infantil; [...] ‘descentralização’ da formação das professoras de Educação Infantil com a incumbência da formação continuada aos municípios, sob orientações, em diretrizes/programas, do Ministério da Educação, pautadas na epistemologia da prática; [...] aligeiramento da formação inicial sobretudo com a ampliação do número de formação inicial integral a distância; [...] recorrente vigilância e contestação política da área, no movimento de formulação da política para a Educação Infantil. (RAUPP, 2008, p. 113-4).

A formação inicial aligeirada e empobrecida é, portanto, uma das maneiras de a classe dominante esvaziar o trabalho docente, desde a Educação Infantil. Martins (2010, p. 23, grifo da autora) argumenta que a formação aligeirada de professores torna-se

[...] *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD).

Nesse sentido, pensamos que não é demais ressaltar que está em andamento o esvaziamento da formação docente capitaneada pela burguesia e seus colaboradores, o que inclui cursos de licenciatura rápidos e superficiais (MILLER; BARBOSA; MENDONÇA, 2014). Raupp (2008, p. 118) argumenta que na formação docente predominam a “[...] epistemologia da prática e o desenvolvimento das competências.”

Sabemos que o pragmatismo e o desenvolvimento das competências na formação educacional da classe trabalhadora é uma exigência da classe dominante para atender as necessidades do modo de produção capitalista. Derisso (2010, p. 57) afirma que a pedagogia das competências reelaborou e incorporou, na última década do século XX, o construtivismo. Assim, “[...] a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado.”

A ideia da vinculação da formação educacional com determinados interesses da sociedade é reiterada por Silva (2014, p. 90), ao afirmar

[...] que os percursos formativos dos professores, no que tange à sua formação universitária e continuada, são estabelecidos, prioritariamente, em função do tipo de profissional que uma determinada sociedade requer para a sua autopreservação. A educação, portanto, tem a ver com o trabalho, com as formas de produção da existência. A educação escolar, por sua vez, sempre esteve imersa nos determinantes sociais e se confronta permanentemente com o dilema da reprodução de um modelo de sociedade ou de sua superação.

Com linha de raciocínio similar, Raupp (2008, p. 24) menciona os organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, que vêm influenciando as políticas de formação docente, os quais atuam com o intuito de “[...] adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial.” Mas, com formação rasa, empobrecida, dificilmente os professores terão elementos que lhes permitam compreender os interesses que permeiam as ações destes organismos multilaterais no campo educacional.

Martins (2010, p. 18) assevera que “[...] o Banco Mundial representa o ‘Ministério Mundial da Educação’ que fomenta a instrumentalização da educação de acordo com a dinâmica do capital”. Evangelista e Shiroma (2007) asseveram que documentos do Banco Mundial desqualificam os professores, por um lado, argumentando que os mesmos são corporativistas, obsessivos por reajustes em seus salários e descomprometidos com a educação dos pobres. Por outro lado, documentos dessa instituição, asseguram as respectivas autoras, manifestam que os professores são incapazes e incompetentes teórica-metodologicamente, responsáveis pelos problemas na aprendizagem dos alunos. Ou seja, o Banco Mundial joga toda responsabilidade das mazelas da educação escolar nos educadores.

Em outra obra, Shiroma (2003, p. 76-7) afirma que a desintelectualização em curso na formação de professores dificulta que eles compreendam que as possíveis soluções dos problemas do processo educativo “[...] não advém apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente.” É insuficiente porque são múltiplas as relações e determinações que influem no fenômeno educacional.

Essa ideia de Shiroma está em consonância com a concepção de Moraes (2001; 2009) ao argumentar sobre o retrocesso, em curso no campo educacional de nosso país, no que tange às

discussões e reflexões de caráter teórico. Assim, podemos perceber contradições: por um lado, a classe dominante atua para a formação rasa dos professores e, por outro, joga grande parte da responsabilidade das mazelas dos processos de instrução e aprendizagem nos próprios professores.

Facci (2004, p. 244) assevera que

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?

Entendemos que as palavras de Facci nos permitem estabelecer relações com a tese marxiana de que os homens fazem a história, mas a fazem de acordo com as circunstâncias. Isso significa que, também, os educadores fazem a história, porém de acordo com as circunstâncias que, sabemos, estão atualmente fortemente maculadas pelo processo de alienação provocado pela burguesia.

No que tange ao trabalho educativo, Duarte (2001b, p. 56) afirma que

[...] a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Isso nos remete para a necessidade de pensar e efetivar a formação do professor na perspectiva humanizadora, a fim de que tenha elementos para conhecer os fenômenos sociais para além da aparência e para que, assim, perceba as possibilidades de conduzir a vida, o trabalho, nas brechas existentes para não ser levado totalmente pelas circunstâncias engendradas pela burguesia. Heller (2000, p. 41) nos ensina que “[...] não é impossível empenhar-se na

condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação.”

5.3 FORMAÇÃO DOCENTE SÓLIDA COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO E DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

No que tange à formação docente sólida, entendemos como crucial a tese marxiana de que o próprio educador precisa ser educado. Marx (1999) ressalta a interligação entre as transformações das circunstâncias e dos indivíduos, refutando a possibilidade de que o educador possa apartar-se do processo educativo e dos resultados deste. Para o estudioso “[...] a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX, 1999, s/p), pois cada indivíduo “[...] transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual êle (sic) é o ponto central” (GRAMSCI, 1995, p. 40).

Coutinho e Konder (1995, p. 4-5) enfatizam que para “[...] Gramsci, bem como para os clássicos do marxismo, o sujeito e o objeto não são senão momentos relativos da práxis, da atividade histórica dos homens.” As palavras dos estudiosos, a nosso ver, reforçam a íntima relação entre o homem e as circunstâncias.

Martins (2001, p. 269) argumenta que a tese marxiana de que o educador precisa ser educado

[...] é um convite a que se reflita que os educadores não nascem “educados”, sendo eles próprios sujeitos ou objetos de um desenvolvimento histórico, biográfico, que encarna uma classe social, dadas condições objetivas de vida, desenvolvimento este mediador das próprias relações que estabelecem para com os conhecimentos sistematizados. Nesse sentido o educador é educando também de sua própria existência físico-material e humana que delimita seu campo de atividades e circunscreve as condições de construção de sua personalidade, por onde se interpenetram os fundamentos dos processos educativos e os fundamentos do processo de personalização.

Isso implica criar necessidades humanizadoras através da apropriação de conhecimentos presentes nas objetivações genéricas para-si (HELLER, 1977). Pelo fato de serem mais desenvolvidas, sabemos que exigem uma mais complexa relação dialética objetivação-

apropriação, o que requer esforço, dedicação, disciplina, por exemplo. Nas palavras de Gramsci (2004, p. 51-2),

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. [...] Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. [...] Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um ‘truque’ contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): vêem o senhor (e para muitos, especialmente do campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura a aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum ‘truque’. Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.

Cabe ressaltar que Gramsci (1982) estava insatisfeito com a pobreza cultural da imensa maioria da população, especialmente os indivíduos da classe trabalhadora da Itália, país em que nasceu e viveu durante grande parte da sua vida. Por isso, o estudioso estava empenhado na criação de uma nova cultura na perspectiva da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que exige, conforme o respectivo estudioso, enorme esforço para elevar seus conhecimentos. É uma batalha contra o tipo inferior de cultura impregnada pelo folclore, geradora do conformismo, da apatia, da adaptação social. Essa luta deve ser obra da classe trabalhadora, pois, a classe burguesa se empenha em formar os seus intelectuais de acordo com os seus interesses, algo que para esta classe se torna mais fácil pelo fato de ter ao seu dispor amplo aparato cultural (GRAMSCI, 1982).

Nas palavras de Gramsci (1995, p. 13), “[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las.” Na mesma

obra, o estudioso aponta que a Filosofia da Práxis tem a responsabilidade de fazer de cada homem um intelectual. Em suas palavras, há que se

[...] trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo (sic) tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (GRAMSCI, 1995, p. 27).

A concepção gramsciana nos permite inferir sobre a importância da formação docente na perspectiva de tornar os educadores dirigentes orgânicos da classe trabalhadora. Conforme já observamos, estudos como o de Gatti (2010) e Gatti, Barreto e André (2011) apontam que a ampla maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura provém da classe trabalhadora. Portanto, há que se lutar por uma formação docente inicial e continuada rica, consistente quanto ao conteúdo e à forma, para que os educadores no papel de dirigentes possam ter as melhores condições de responder a complexa tarefa de formar alunos dirigentes, isto é, indivíduos capazes de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, de elaborar críticas, de participar da sociedade como dirigentes (GRAMSCI, 1982).

Trata-se, portanto, duma obra da classe trabalhadora. Seria ingenuidade de nossa parte esperar a efetivação do enriquecimento da formação dos educadores e da escola pela classe dominante. A tendência desta última classe é a de atuar para intensificar o esvaziamento da educação escolar, especialmente das escolas públicas, como parte da estratégia da manutenção do *status quo*.

Gramsci (1995, p. 21) argumenta que

[...] não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação de intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de cisões e de agrupamentos [...].

Nas palavras de Gramsci destacamos a questão da necessidade da formação de intelectuais. Por esse motivo, ressaltamos que se a classe burguesa forma seus intelectuais, cabe à classe trabalhadora formar intelectuais da classe trabalhadora, cujo processo, a nosso ver, tende a

ser ainda mais longo e difícil para essa classe que, em geral, tem pouco acesso às objetivações culturais mais elaboradas desde a tenra idade, o que resulta em desenvolvimento minguado das capacidades humanas.

Gramsci, afirma Manacorda (2008), denunciava o caráter classista da escola que se traduzia na dualidade: escola elementar e profissional para o povo e uma escola clássica para as classes dirigentes, de acordo com a divisão social de classe. Nesse sentido, Gramsci criticava a educação limitada para o povo, incluindo a escola, que forma “homens pela metade”, ao invés de “formar homens completos” (MANACORDA, 2008, p. 37).

A geração mais velha da classe trabalhadora precisa, portanto, se encarregar de transmitir à geração mais jovem o legado cultural que possibilite a “[...] elevação geral do nível cultural das massas” (MANACORDA, 2008, p. 293). Nesse sentido, Gramsci combatia a formação espontaneísta e a inacessibilidade do aparato cultural da referida classe social.

Ao menos em duas das Cartas do Cárcere, Gramsci, após ler uma carta escrita por sua sobrinha Mea de dez anos de idade aproximadamente, escreve para sua mãe e seu irmão Carlo (pai de Mea), chamando a atenção para o tipo de formação que a menina estava recebendo. Vejamos:

Recordo que na idade de Mea teria morrido de vergonha se tivessem cometido tantos erros de ortografia; pense em quanto eu lia até tarde e a quantos subterfúgios recorria para conseguir livros. [...] Gostaria de saber o que é que Mea tem lido até o momento: parece-me, pelo que escreve, que não terá lido senão os livros escolares. Em suma, deve procurar habituá-la a trabalhar com disciplina e a limitar um pouco a sua vida “mundana”: menos êxitos na vaidade, mais seriedade em substância. (Carta n. 80 dirigida à mãe, escrita na Penitenciária de Turi, em 28 de agosto de 1930. In: GRAMSCI, 1966, p. 164).

[...] parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola e finalmente todo o lugarejo [...]. De quais setores deste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente [...] Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sobre se não será

necessário educar os educadores. (Carta n. 81 ao irmão Carlo, escrita na Penitenciária de Turi em 25 de agosto de 1930. In: GRASMCI, 1966, p. 165-6).

Pensamos que não é demais ressaltar que Gramsci almejava a elevação cultural da classe trabalhadora. Para tanto, argumentava pela necessidade do aprofundamento e alargamento do horizonte cultural dos educadores ao nível do bom senso, a fim que estivessem munidos para educar a nova geração (MANACORDA, 2008).

Gramsci, afirma Manacorda (2008, p. 278), insiste

[...] sobre a necessidade de uma organização cultural, de um aparato de cultura, para a transmissão da herança do passado e de todos os seus valores instrumentais que compreendem tanto os instrumentos materiais, isto é, a herança tecnológica propriamente dita, quanto os instrumentos intelectuais não-inatos, mas a serem adquiridos historicamente, no curso das vidas dos indivíduos, e que são os verdadeiros instrumentos do progresso científico.

Em outra passagem, Gramsci (1995, p. 20, grifo do autor) assegura que “[...] a filosofia da práxis não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário conduzi-los a uma concepção de vida superior.” Com isso, acreditamos que são superados o pensar e o atuar do indivíduo tomado pelo senso comum que alimenta a resignação, o conformismo, a apatia diante da realidade.

Sánchez Vázquez (2011, p. 32-3) ressalta que

[...] sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia. A teoria da práxis revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato adotado pela consciência comum do proletariado. Daí a necessidade – determinada ao mesmo tempo por motivos teóricos e práticos – de contrapor uma clara compreensão da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela.

A afirmação do autor reforça a necessidade da elevação do nível do senso comum. Martins (2001, p. 268) assegura que

[...] para o processo de humanização dos indivíduos temos que uma das exigências é a apropriação das objetivações genéricas para si, em especial aquelas referentes à cultura científica e teórica-técnica, condição preliminar para

a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção a essência enfim, para o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos tendo em vista a implementação da práxis. É na base destas relações que residem as possibilidades para a desnaturalização da existência, ou, para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)-conformismo passivo.

Nesse sentido Saviani (2005, p. 107-8) assevera que

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Assim, se o intuito é constituir práticas docentes na perspectiva da Filosofia da Práxis, é pertinente buscar o auxílio de conhecimentos, incluindo os fundamentos teóricos, capazes de fornecer elementos para alcançar esta finalidade. Conhecimentos que permitem a reflexão sobre a realidade entendendo que o “[...] plano reflexivo que é o plano próprio, em sua forma mais elevada, da atitude filosófica” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 34) é fundamental para sair das amarras do senso comum.

Saviani (2004, p. 2) assegura que a elevação do senso comum “[...] à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” Para alcançar esse intuito, vale considerar os ensinamentos de Lenin (1982) de que a luta revolucionária requer uma teoria revolucionária.

A apropriação de fundamentos teóricos que fornecem elementos para a tomada de consciência da realidade é, portanto, de suma importância. Concordamos com Soares (2008, p. 20-1) em que

[...] o acesso e a apropriação do conhecimento elaborado/científico pelas camadas trabalhadores da sociedade constituem-se em elementos fundamentais para uma compreensão mais adequada do real e, em decorrência, acarretam

maiores possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação.

No que tange ao fenômeno educativo, quanto mais os educadores compreenderem suas múltiplas relações e determinações, maiores tendem a ser as possibilidades de criar alternativas frente à realidade desumanizadora do capital. Entendemos que isso passa pela,

[...] organização e oferta regular de cursos de longa duração em espaços acadêmicos capazes de acolher os jovens aspirantes ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Nessa atmosfera culturalmente rica, será possível formar professores com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2013, p. 278).

Consideramos que a formação docente inicial e continuada que instrumentalize o professor teórica e tecnicamente no sentido apontado por Saviani (ibidem) é compartilhada por Mello (2014, p. 173). A autora defende a formação docente que possibilite a compreensão do processo educativo pelo professor e, que a partir daí, o mesmo crie as condições para a sua intervenção intencional no processo de humanização na escola “[...] visando a formar e desenvolver nas crianças as qualidades humanas em suas máximas possibilidades”.

Assim, há que se seguir na direção apontada por Marx (1999), reforçada por Gramsci (1966) e Martins (2001), por exemplo, quanto à educação do educador. Isso evidencia a necessidade de se pensar e realizar a educação do educador com a mediação da cultura em sua forma mais evoluída, o que tende a ser acompanhado por resistências diante do esforço físico e mental que esse processo exige.

Por conseguinte entendemos como desafiadora a criação da necessidade (carecimento) da unidade dialética entre a teoria e a prática no trabalho docente. Mello (2014, p. 176-7) assegura que

O confronto com uma teoria – como um conjunto sistematizado de preceitos que fundamentam uma visão do processo educativo e, portanto, permite entender a realidade educacional e pedagógica para além da experiência empírica e que, por isso, começa a ser um instrumento da atividade docente – cria a necessidade de seu aprofundamento. À medida que possibilita a constituição da docência como vivência que promove um salto de qualidade na consciência do professor, a

teoria se torna o objeto que pode responder à necessidade de realização de um trabalho que faça sentido a esse profissional. Desse ponto de vista, aprofundar o conhecimento da teoria se torna um motivo para a atividade docente. Em outras palavras, o potencial humanizador da atividade contribui para a constituição da atividade docente como atividade humanizadora do professor e produtora da humanização dos alunos e das crianças.

A assertiva de Mello nos permite inferir que é necessário o professor estar no processo de humanização para promover a humanização das crianças. Dito de outro modo significa que tanto a formação inicial quanto a continuada precisa se voltar para produzir em cada professor singular, “[...] a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história” (SAVIANI, 2013, p. 25), a fim de que atue com seus alunos na mesma perspectiva.

Convém ressaltar que o trabalho é a atividade guia do adulto, conforme nos ensina a teoria vigotskiana. Por isso, é fundamental que o professor consiga estabelecer o elo entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho educativo. Facci (2004, p. 247) argumenta que “[...] a unidade básica do trabalho docente seria o sentido que têm, para o professor, as ações que ele realiza em seu trabalho. A ruptura entre significado e sentido caracteriza a alienação.”

Portanto, a superação do hiato entre o significado e o sentido do trabalho docente é objetivo e condição para o processo educativo na perspectiva humanizadora. Nesse sentido, é necessário estreitar a relação entre a teoria e a prática e, por conseguinte, a relação entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho educativo.

Para Martins (2001, p. 247), a superação pelo educador

[...] da tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentada na consciência sobre a natureza inacabada, histórica dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo.

Martins (2001, p. 247) prossegue argumentando que a superação da contradição entre o significado e sentido do trabalho docente

[...] encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor, quanto puder estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto que estas relações desempenham um papel fundamental na produção da consciência.

Consideramos importante ressaltar que a possibilidade de superação da cisão entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho docente existe para todos os educadores, pois, sabemos que esse processo é fruto da construção humana. Ou seja, tanto a cisão do significado e do sentido do trabalho quanto a unidade entre ambos resulta do acesso empobrecido ou enriquecido de cada indivíduo à cultura material e não-material produzida pela humanidade. Isso nos permite inferir que a formação docente não gera os mesmos resultados em cada professor, pois cada qual possui relações distintas com a cultura. O desafio ao formador é o de incidir na zona de desenvolvimento iminente de cada graduando ou professor para impelir o desenvolvimento das capacidades psíquicas a partir do nível em que se encontram.

Raupp (2008, p. 148) ao refletir sobre a formação docente da/na Educação Infantil argumenta que

[...] o formador, ao mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre a Educação Infantil, forma no professor necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam a esfera das relações cotidianas da prática social.

Consideramos as palavras de Raupp de suma importância, pois remetem ao papel do formador de professores que tem a responsabilidade de promover a aproximação destes com as objetivações genéricas para-si e, portanto, com os elementos culturais mais desenvolvidas, o que permite alavancar o processo de humanização, ultrapassando o pensar e agir permeados pelo senso comum. Mazzeu (1998) e Cação (2014) também contribuem na reflexão sobre a formação e atuação docente na perspectiva humanizadora. Mazzeu (1998, s/p) advoga que

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura.

Cação (2013, p. 16) argumenta, por sua vez, que

Para ocorrer uma prática de formação humanizadora é essencial que o futuro/a professor/a saiba pensar a sua prática pelo viés da teoria. É ela que lhe possibilita o conhecimento da realidade ao conferir a base sobre a qual pode analisar a situação educativa que tem diante de si, refletir sobre ela e pensar

caminhos de solução para eventuais problemas, estabelecendo finalidades para a transformação. Assim, o/a professor/a, em sua formação, aprende a visualizar a situação educativa em sua totalidade e não apenas em seu aspecto técnico.

Podemos perceber que as palavras dos autores reforçam a necessária instrumentalização teórica e técnica dos professores para serem capazes de atuar na perspectiva humanizadora. Nesse sentido concordamos com Araújo (2000, p. 94) que entende “[...] a intencionalidade, a relação fins-meios e o conhecimento enquanto instrumentos indispensáveis” no processo educativo.

Para tanto, o professor precisa de uma sólida formação que lhe possibilite o domínio do conteúdo e da forma para efetivar os processos de instrução e de aprendizagem na perspectiva de elevar as capacidades humanas das crianças. A ideia é contribuir para os professores avançarem em “intencionalidade e autonomia” (SILVA, 2014, p. 92) na atuação docente na perspectiva do “pôr teleológico” (LUKÁCS, 2013) que, sabemos, consiste em o ser humano atuar por finalidades previamente ideadas em sua consciência.

O “pôr teleológico” lukacsiano se coaduna com a formação escolar intencional e sistemática que defendemos. Isso pressupõe a não centralidade da teoria ou da prática e, no Ensino Superior, a não sobrevalorização da pesquisa em detrimento da docência. Nesse sentido consideramos relevante a afirmação de Fernandes (2014, p. 115, grifo do autor):

[...] historicamente, a pesquisa nas universidades públicas foi mais valorizada do que a docência e, em tempos de *lattescracia*, isso se acentuou. [...] Na carreira universitária, onde atividades realizadas se transformam em pontos sintetizados em planilhas, a pesquisa, muitas vezes sem nenhum tipo de *impacto* social, é superdimensionada em relação à docência e às ações que desta decorrem. Não há dúvidas em afirmar que muitos docentes universitários que lutam pela garantia de cursos de formação de professores com qualidade e atuam com competência e compromisso nas licenciaturas, o fazem por questões ideológicas, por defenderem os princípios da educação como ideal republicano.

A argumentação de Fernandes é similar à concepção de Silva (2014). Nas palavras do estudioso, “[...] há professores universitários atuantes nas licenciaturas que consideram a formação pedagógica do futuro professor como algo secundário” (SILVA, 2014, p. 89). Do nosso ponto de vista, a sobrevalorização da pesquisa em detrimento da docência e vice-versa fomentam um hiato entre conteúdo e forma, o que gera implicações negativas na instrumentalização teórica e técnica dos futuros professores.

Assim, enfatizamos que a perspectiva de formação docente inicial e continuada que defendemos tem em vista a construção do elo entre o conteúdo e a forma, da unidade dialética entre a teoria e a prática na perspectiva da Filosofia da Práxis. No que tange à formação inicial, vislumbramos possibilidades que acreditamos serem capazes de contribuir significativamente para o enriquecimento formativo dos graduandos. Dentre elas, apontamos a inserção dos estudantes em unidades escolares de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao longo da sua formação acadêmica, isto é, a partir dos períodos iniciais do curso de Pedagogia. Essa inserção pode-se efetivar por intermédio de pesquisa de campo orientada pelos professores formadores e em atividades de extensão e elaboração, desenvolvimento e socialização de Pesquisas de Iniciação Científica, por exemplo.

Isso permite, a nosso ver, desenvolver diversas capacidades dos estudantes, com destaque para a análise de elementos do contexto educativo, observados diretamente nas unidades escolares. Para tanto, é necessário que os professores formadores incluam, no plano de ensino, atividades que oportunizem aos estudantes vivenciar experiências na escola, local para o seu possível exercício profissional.

Com relação à formação continuada, teceremos algumas considerações a seguir, incluindo em nossas reflexões, elementos observados na escola Esperança.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DO ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO DAS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA DA UNIDADE ESCOLAR INVESTIGADA

Ressaltamos que a qualidade do atendimento educacional das crianças passa pela sólida formação docente. Sabemos que o reconhecimento dos profissionais da Educação infantil como professores ocorreu somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, o que, sem dúvida, foi uma conquista importante para este nível educacional¹⁷⁷.

Todavia, a previsão legal não significa a materialização da lei. Mesmo passados quase vinte anos, ainda se tem notícia de professores atuando na Educação Infantil, em nosso país, sem a devida habilitação. Entendemos que isso se deve em parte pela concepção difundida por

¹⁷⁷ Neste trabalho não aprofundaremos as reflexões a respeito da formação de professores da Educação Infantil presente na legislação educacional de nosso país. Isso de certa forma já foi objeto de estudo de pesquisadores, com destaque para a tese de doutorado de Raupp (2008), intitulada “Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras da Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995- 2006)”. Recomendamos a leitura desta obra.

indivíduos que pensam que para atuar na Educação Infantil não é necessária uma sólida formação docente, pois para a criança pequena qualquer coisa serve. Isso, sem dúvida, demonstra conhecimento rarefeito sobre o processo de desenvolvimento humano.

Soma-se a isso o desprestígio do professor de Educação Infantil no campo educacional de nosso país, inclusive por parte de professores que atuam em outros níveis da educação escolar e que menosprezam os colegas que atuam com crianças pequenas, considerando-os menos importantes. Assim, o cargo de professor da Educação Infantil carrega a trajetória histórica desta etapa da Educação Básica e, por conseguinte, as nuances quanto às concepções sobre criança, a infância, o papel do professor e da escola nos processos de instrução e aprendizagem.

Com base principalmente na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que o professor que atua na Educação Infantil deve possuir uma rica formação com o auxílio de distintas áreas do conhecimento como Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Artes, Didática. Nesse sentido concordamos com estudiosos, com destaque aos estudiosos da escola vigostkiana, já mencionados neste trabalho, que comungam a ideia sobre a necessária apropriação de conhecimentos teóricos (conteúdos) e metodológicos (formas) pelo professor para impelir o desenvolvimento psíquico das crianças.

Consideramos relevante a afirmação de Mello (2007, p. 15) de que

[...] todos precisamos estudar, pois muito do que temos feito com a educação das nossas crianças carece de uma base científica e, frente aos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nas práticas que muitos de nós realizamos na educação das crianças.

Entendemos que a afirmação de Mello diz respeito tanto aos professores que atuam na formação docente, quanto aos professores que atuam diretamente com as crianças pequenas. No caso das professoras da pré-escola em que realizamos nossa investigação podemos constatar no Quadro 4 deste trabalho, que todas possuem curso de graduação com habilitação em Pedagogia e, portanto, possuem habilitação específica conforme determina a legislação educacional vigente em nosso país.

Entretanto, entendemos que os processos de formação docente de Cida, Cira e Dora, foram rarefeitos, em grande medida, dissociando teoria e prática. Apresentamos a manifestação de Cida para demonstrar o fosso na relação teoria e prática:

Cida: [...] a gente tem a teoria. No meu caso, eu tinha a teoria e quando me deparei com a prática, com a realidade da sala de aula quis entregar o cargo [de professora] na primeira semana [...]¹⁷⁸.

Cida: Porque a formação [docente inicial] que a gente recebe é uma coisa, quando me deparei com a realidade é outra coisa¹⁷⁹.

Em outra manifestação, Cida igualmente evidencia sua relação com o conhecimento teórico no processo da formação docente inicial. Vejamos:

Cida: [...] essa leitura da faculdade, do nosso curso, não é uma leitura para ler e guardar na gaveta. É uma leitura que tem que apresentar lá na frente. O curso de professor, de Pedagogia, é assim. Todo tempo tem que ler e apresentar lá na frente. A dificuldade que eu passei não é só de ler aquele monte de coisa; foi de interpretar, de organizar aula para ir à frente apresentar para os outros. Tremia mais que vara verde. Mas eu ia assim mesmo. Não era só eu que estava passando por aquilo, minhas colegas também. Eu pensava assim: não sou só eu que estou com essa dificuldade. A maioria que estava ali era de escola pública. Nós estamos trabalhando os pequenininhos agora para não ter essa dificuldade de ir lá na frente no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Universidade¹⁸⁰.

Podemos notar que o sentido da apropriação do conhecimento teórico para a professora Cida se caracteriza mais como uma obrigação, desvinculada do significado de apropriação do conhecimento para o trabalho docente. Isso, em nosso entender, tem a ver com o sentido com o qual o conhecimento teórico é abordado na formação docente. Nas palavras de Mello (2014, p. 175):

Quando a teoria não supera o nível do anúncio, quando não se concretiza como prática docente de nova qualidade, o que se objetiva não é uma teoria, mas um discurso sobre uma teoria. Esse risco do verbalismo é forte, especialmente na educação, dado o papel essencial da linguagem verbal na concretização do processo educativo. Sem uma teoria que oriente as intenções e as ações e, ao mesmo tempo, sem elementos mediadores que concretizem a teoria na prática sob a forma de procedimentos e relações de nova qualidade, a prática segue orientada pelo senso comum que, como analisa Heller [...], é permeado pela lógica do cotidiano.

¹⁷⁸ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

¹⁷⁹ Reunião de planejamento do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família” em: 25 set. 2014. Gravação em áudio.

¹⁸⁰ Reunião com pais em 09 out. 2014. Registro em áudio.

É importante destacar que a ideia de Mello ressalta a necessária unidade dialética entre a teoria e a prática, o que não significa unidade imediata entre teoria e prática na perspectiva do pragmatismo (ROSSLER, 2006). Sabemos que o pragmatismo não tem em vista a elevação do pensamento e da atuação docente ao nível da consciência para-si, do bom senso na perspectiva gramsciana.

Voltemos às palavras ditas por Cida na passagem que acabamos de citar. É possível observar que Cida faz menção aos colegas, afirmando que a maioria provém da escola pública¹⁸¹. Isso reforça a ideia, já mencionada neste trabalho, sobre os cursos de graduação serem procurados majoritariamente por estudantes da esfera pública que, em geral, tiveram poucas possibilidades de acesso aos bens culturais mais elevados, produzidos na história da humanidade.

A seguir, apresentamos uma fala de Dora na qual chamamos a atenção sobre sua relação com a leitura no processo de formação anterior ao Ensino Superior, o que se coaduna com as considerações que acabamos de fazer. Vejamos:

Dora: Eu tive muita dificuldade. Eu não gosto de ler. Quando entrei para a faculdade que precisou ler, eu chorava porque na família não fui acostumada a ler. Só ouvia história. [...] Eu morava num lugar onde não tinha biblioteca. A única biblioteca que tínhamos acesso era de acervo particular de um senhor que não deixava tocar nos livros dele. Mas, ele contava algumas poesias para nós. Então eu senti muita dificuldade quando fui para a faculdade. Eu chorava porque a gente tem que ler e não é pouco. É essa situação que nós não queremos que os filhos de vocês passem¹⁸².

Podemos perceber que a fala de Dora revela a dificuldade de acesso à literatura no decurso de sua formação. Em sua opinião, isso contribui para o fato de não gostar de ler, com a qual concordamos. Consideramos que essa questão levantada por Dora confirma, portanto, nossas considerações apresentadas neste trabalho sobre a influência do acesso minguado à cultura material e não-material na formação humana por parte da ampla maioria dos indivíduos da classe trabalhadora, o que implica em formação empobrecida. Dora, por exemplo, revela o pouco contato com a literatura, sobretudo antes de adentrar no Ensino Superior.

¹⁸¹ Do nosso ponto de vista, não significa que a esfera particular de ensino em nosso país esteja imune de problemas relacionados aos processos de instrução e de aprendizagem. Frequentar a escola particular, em nosso entender, não é garantia de ensino de qualidade socialmente referendada. Não aprofundaremos a reflexão sobre essa questão neste trabalho.

¹⁸² Reunião com pais em 09 out. 2014. Registro em áudio.

A professora Cira comentou durante nossa pesquisa de campo que teve pouca formação voltada para a Educação Infantil. Alega que aprendeu muitas coisas, atuando na prática¹⁸³. Esse comentário de Cira denota traços do pragmatismo em sua formação e atuação docente.

Assim, as manifestações de Cida, Cira e Dora, acrescida das nossas percepções durante a pesquisa de campo nos permitem inferir que prevalece a dissociação entre a teoria e a prática no trabalho docente das professoras. Todas frequentaram a Educação Básica e o Ensino Superior sem ter sido criada a necessidade do elo teórico-prático. Em outros termos, podemos dizer que as professoras frequentaram a Educação Básica e o Ensino Superior, já estão atuando há algum tempo como professoras (no caso de Dora, treze anos e de Cira, dezoito anos) e a apropriação teórica ainda não se tornou um carência em suas atuações como docentes, na perspectiva apontada por Marx (1987).

No que tange à formação continuada, às professoras Cida, Cira e Dora, em 2014, foi oportunizada a participação em três encontros de formação desenvolvidos pela SEMED/Manaus, através da denominada “Formação Tapiri”. De acordo com elas, nesse programa de formação é oferecida uma listagem de temas, dentre os quais cada professor da rede pública municipal faz sua escolha. Ainda, conforme as professoras, esses encontros são de um dia, compreendem de quatro a oito horas cada um (de acordo com a carga horária do cursista). Com isso, podemos notar a escassez de horas de formação continuada desenvolvida pela SEMED/Manaus, em 2014, para as respectivas professoras.

Ao buscarmos maiores informações, soubemos que o projeto Tapiri é um programa de formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Manaus, lançado em 2001 pela SEMED/Manaus. No site desta instituição consta que:

A FORMAÇÃO TAPIRI compreende a idéia de que cada sujeito presente na escola de maneira direta ou indireta é um educador e como tal, necessita discutir processos de gestão, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, conhecimentos técnicos e de formação geral da sociedade, reflexão e avaliação. Ao pensarmos a escola como projeto, acreditamos na sua dimensão em reunir diferentes pessoas. A ideia de quem ensina e que também aprende com o outro, nas contradições em busca de consensos que não se limitam a um tempo, mas a necessidade e por isso se constroem e reconstroem constantemente. [...] Tendo como visão de futuro ser referência na formação de professores da rede municipal de ensino de Manaus, abraçamos a missão de promover serviço público de qualidade, na área da formação continuada, de forma crítica, reflexiva e dialógica aos profissionais

¹⁸³ Registro caderno de campo em: 20 ago. 2014.

da educação da SEMED/MANAUS, adotando os valores: compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo. O objetivo é buscar a qualidade, aprendizagem e autonomia. A DDPM (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério) cria uma cultura própria de entender a dinâmica do conhecimento partindo da relação com o mundo, socialização e busca da compreensão da diversidade, as possibilidades e caminhos da inclusão, bem como a inter, multi, pluri e transdisciplinaridade presentes nos espaços educativos da Escola. (MANAUS, 2015).

Do nosso ponto de vista, este texto evidencia traços de similaridade com os princípios do neoliberalismo e das pedagogias do “aprender a aprender” ao citar entre seus valores, por exemplo, a inovação e o empreendedorismo. Acreditamos que a formação docente, nessa perspectiva, tende a alimentar o senso comum dos professores, como é o caso das professoras Cida, Cira e Dora. Para ilustrar apresentamos suas manifestações no segundo encontro do Grupo Focal.

Pesquisadora: Tem algo que vocês pretendem fazer diferente no ano que vem com relação ao trabalho na Educação Infantil? Tem algo que vocês estão pensando?¹⁸⁴

Cira: Eu é a organização. Me organizar mais. Trabalhar mais práticas com eles [com as crianças]; atividades práticas como joguinhos, criação de jogos. Eu acho que a professora de Educação Física seria uma boa aliada. Eu estava observando a forma como ela trabalha: as crianças gostam. Ela entende de motricidade. Eu acho que seria uma boa ela nos orientar no planejamento.

Cida: Eu vou adotar aquele livro que chegou do PESC no início do ano. Acho ele muito fraquinho, mas para o início do ano ele vai ser bem válido. Ele é bem rico, fala da natureza, de animais, ciência e natureza.

Dora: (não falou nada).

As respectivas manifestações de Cida, Cira e Dora nos permitem inferir, portanto, o possível prosseguimento do predomínio do senso comum. Durante nossa pesquisa de campo percebemos que os encontros realizados pelo Instituto Águila em que realizamos a observação, tinham, em grande medida, um caráter informativo e descritivo. Entendemos que esses encontros

¹⁸⁴ Encontro do Grupo Focal em: 19 dez. 2014. Registro em áudio.

tenham semelhança com a ideia do “professor reflexivo” de pensar a prática pela prática¹⁸⁵, abordagem teórica que pertence ao universo das pedagogias do “aprender a aprender”.

Nesse sentido, postulamos que o Instituto Águila, assim como a “Formação Tapiri” se fundamentam em princípios que têm pouca possibilidade de transformar as práticas dos educadores e, por conseguinte, tem prosseguimento o reinado do senso comum no processo educativo.

Portanto, a formação continuada que possibilite a elevação do pensar e agir dos professores ao nível da consciência para-si, ainda precisa ser efetivada. No que concerne às professoras Cida, Cira e Dora, advogamos a necessidade de um processo de formação continuada sistemática e intencional. Essa formação compete ser pensada e realizada pela assessoria pedagógica da escola Esperança, da SEMED e, também, com a colaboração das instituições de Ensino Superior que têm o compromisso de cumprir com a sua função social, dentro e fora do espaço acadêmico.

Durante nossa pesquisa de campo foi possível perceber algumas possibilidades nesse sentido. Inicialmente, faremos menção às atribuições do pedagogo com relação à formação continuada que consta no Regimento Interno (ESCOLA, 2012) da escola Esperança. Vejamos:

Art. 34. São atribuições do pedagogo:

[...]

II- assessorar e coordenar os professores na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe;

[...]

VII- coordenar e orientar as atividades realizadas pelo professor na Hora de Trabalho Pedagógico – HTP;

IX- promover momento de estudo, reflexão da prática pedagógica a partir de formação continuada desta unidade de ensino;

X- disseminar práticas inovadoras, promover o aprofundamento teórico e garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis nesta unidade de ensino¹⁸⁶.

Em seguida consta neste mesmo documento que:

Art. 44 – Ao diretor, ao pedagogo e ao professor são garantidos os seguintes direitos:

¹⁸⁵ Registro caderno de campo em: 20 ago. 2014.

¹⁸⁶ Registro caderno de campo em: 29 jul. 2014.

[...]

III- participar de grupos de estudo, encontro, curso, seminário e outros eventos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e por esta unidade de ensino, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional¹⁸⁷.

Sabemos que a determinação da formação continuada no Regimento Interno da escola Esperança, não é garantia da sua efetivação. Isso seria desconsiderar as múltiplas relações e determinações do fenômeno educativo. Entretanto, consideramos que a previsão legal quanto à formação continuada é um passo importante. O passo seguinte, é a luta por sua efetivação.

Concordamos com Fernandes (2014, p. 117-8) em que

A valorização e o reconhecimento das escolas como espaços formativos são de fundamental importância e há anos os movimentos docentes lutam por isso, mas, no contexto atual, as escolas incorporaram as responsabilidades de formação docente sem que as condições objetivas de trabalho fossem alteradas. [...] a ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas da formação inicial insuficiente e precária.

Isso passa por “[...] romper o hiato entre a formação inicial e a formação continuada, pois será no exercício concreto da profissão que deverão ser buscadas as condições favoráveis ao implemento dos pressupostos formativos obtidos na formação inicial” (SILVA, 2014, p. 86). Para tanto, a atuação qualificada do coordenador pedagógico na unidade escolar é crucial. Isso pressupõe formação inicial e continuada sólida, teórica e metodologicamente, a fim de estar capacitado para incidir na zona de desenvolvimento iminente dos educadores que estão sob sua responsabilidade.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228, grifo das autoras) argumentam que o coordenador pedagógico tem na escola, “[...] uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre o currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores”. Na mesma obra, as autoras (ibidem, p. 236) mencionam que as referidas funções do coordenador pedagógico dizem respeito à “[...] articulação dos processos pedagógicos e educativos; transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores.”

Pimenta (2002, p. 148) segue linha de raciocínio similar ao refletir sobre o papel do

¹⁸⁷ Registro caderno de campo em: 05 jun. 2014.

pedagogo na escola pública. A autora assevera que o papel do pedagogo “[...] se configura como mediação entre a organização da escola e o trabalho docente de modo a garantir as condições favoráveis à consecução dos objetivos pedagógicos-políticos da educação escolar efetivados pelos conteúdos, pela metodologia e pelos objetivos.”

É importante ressaltar que não temos a pretensão de colocar toda responsabilidade pela formação continuada das escolas nos coordenadores pedagógicos. Seria, no mínimo, ingenuidade da nossa parte pensar que sozinhos seriam capazes de organizar e efetivar a formação docente continuada, pois as condições para tal empreitada estão além das suas possibilidades individuais, o que passa por reais condições de trabalho e de salário, por exemplo.

Nosso objetivo é enfatizar o importante papel do coordenador pedagógico para enriquecer o processo educativo escolar. Compartilhamos a ideia de Pimenta (2002, p. 151) ao argumentar que

[...] os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico-político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor (es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico-político coerente.

Para tanto, é fundamental que o pedagogo tome ciência da realidade escolar, se aproprie do Projeto Político Pedagógico da escola para atuar teleologicamente no sentido de promover o processo educativo na perspectiva humanizadora. Assim sendo, o coordenador pedagógico não pode atuar de forma improvisada e espontaneísta, sob pena de ocupar a maior parte do tempo na escola com tarefas cotidianas demandadas por outros profissionais dentro e fora da unidade escolar. Nessa circunstância, provavelmente tornar-se-á um tarefeiro, o que pouco contribui para o enriquecimento do processo educativo. Do nosso ponto de vista, à medida que não se tem as rédeas do processo educativo nas mãos naquilo que for possível, a tendência é ser levado a reboque das circunstâncias da realidade que, atualmente, sabemos, estão permeadas pelas relações sociais de dominação.

Nesse sentido, evocamos novamente Heller (2000) para defender a criação e o desenvolvimento da capacidade homogeneizadora do coordenador pedagógico para priorizar as

atividades que têm maior potencial no processo de humanização. Ou seja, trata-se da capacidade de homogeneizar, isto é, ser capaz de optar por algumas atividades mirando a unidade dialética entre a prática e a teoria, o que requer colocar-se acima das demandas da cotidianidade. Para tanto, a apropriação de elementos culturais mais desenvolvidos presentes nas objetivações genéricas para-si, com destaque para os fundamentos teóricos que visam o processo de humanização, são de fundamental importância, inclusive para perceber as possibilidades existentes na escola.

Na escola Esperança, percebemos brechas no decurso de nossa pesquisa de campo para a formação continuada dos educadores, como as reuniões de professores e de pais, por exemplo. Constatamos que é desperdiçado tempo com considerável atraso no início desses encontros e reuniões que poderiam ser aproveitados para ampliar os conhecimentos de educadores e pais.

Outra possibilidade de formação refere-se aos dias especialmente destinados à elaboração dos planos de ensino. Com planejamento e organização, o coordenador pedagógico poderia otimizar o tempo nesses dias, reservando uma parte do período para dirigir estudos teóricos e a apropriação de conhecimentos presentes nas objetivações genéricas para-si. Assim como foi possível, por exemplo, elaborar e implantar projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”, o qual pode ser aperfeiçoado e ampliado, envolvendo outros educadores e familiares dos estudantes da escola Esperança, outras atividades similares podem ser realizadas.

No período em que as professoras Cida, Cira e Cida ficaram sem atuar com as crianças em virtude da interdição das salas, igualmente o tempo poderia ter sido aproveitado pela assessoria pedagógica da escola Esperança e da SEMED para desenvolver formação continuada com elas. Assim como a colaboração durante a Hora de Trabalho Pedagógico, semelhantes ao que realizamos durante nossa pesquisa de campo, e a organização de grupos de estudo conforme previsto no Regimento Interno da escola, são meios profícuos para a formação dos professores.

Sabemos que a tendência é a de que o coordenador pedagógico alegue falta de tempo pela demanda de trabalho. Assim, defendemos que o coordenador pedagógico também precisa ser educado para o exercício do cargo na perspectiva do processo de humanização.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de sólida formação para o coordenador pedagógico. Entendemos que esse papel cabe especialmente às unidades de Ensino Superior. A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 280) evidencia

[...] que não há formação específica para esse profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o Brasil, envolve questões da docência e da prática dos professores [...]. [...] cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função.

Para finalizar esta Seção, apontamos a necessidade de formação continuada não somente para os coordenadores pedagógicos e professores, mas também, para as merendeiras, auxiliares de serviços gerais, por exemplo. Ressaltamos que, do nosso ponto de vista, todos os educadores que atuam na escola necessitam estar em processo de humanização para atuarem no sentido de impelir o processo de humanização das crianças.

Por fim, defendemos que a formação continuada não deve se restringir à unidade escolar. Além, da importância dos cursos de pós-graduação, defendemos a necessidade de cursos que desenvolvam temas sobre questões que são comuns aos educadores que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de Manaus e de outros níveis de ensino. Em outros termos, advogamos a realização de atividades de formação continuada em nível de pós-graduação, mas também nas unidades escolares e em âmbito mais abrangente, que permitam refletir sobre questões concernentes à educação escolar e à classe trabalhadora, o que pode ser efetivado através da articulação entre os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e outros setores do campo educacional. Nesse sentido, concordamos com Evangelista e Shiroma (2007) que o desafio dos educadores é o de criar a capacidade individual e coletiva para a constituição de sujeitos históricos, capazes de se apropriarem do caráter público da escola e do conhecimento como direito social, acrescido da luta pela socialização dos bens culturais materiais e não materiais desenvolvidos pela humanidade, dentro e fora das escolas.

Isso requer remar contra a maré da lógica do capital que se faz presente no campo educacional, por exemplo, pelas pedagogias do “aprender a aprender”, que contribuem para reproduzir a ordem social vigente que, sabemos, promove a desumanização da ampla maioria da população. Assim, é fundamental a luta da classe trabalhadora, incluindo os docentes, para que a escola, especialmente a escola pública, cumpra com a sua especificidade no processo da formação humanizadora, o que requer que a cada indivíduo seja oportunizada a apropriação “[...] dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano” (DUARTE, 2012, p. 50).

Algo que ainda necessita ser conquistado pela e para a classe trabalhadora por intermédio da relação dialética entre a teoria e a prática, na perspectiva da Filosofia da Práxis (GRAMSCI, 1995), da práxis revolucionária (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, nos empenhamos em compreender e evidenciar as múltiplas relações e determinações do trabalho docente desenvolvido, em 2014, na pré-escola da escola Esperança. E, em consequência, defendemos a necessidade de a classe trabalhadora, em geral, e os educadores, em particular, perceberem os fenômenos para além da aparência, a fim de identificar e utilizar as brechas que emergem das contradições da sociedade vigente para atuar com o propósito de promover os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos na perspectiva da formação humanizadora.

Nesse sentido, consideramos oportunas as palavras de Araújo (2000, p. 124, grifo da autora), ao asseverar que, especialmente, aos docentes é indispensável

[...] ter sempre presente a finalidade de *transformação* do existente, de superação de determinadas condições da realidade (objetiva e subjetiva) e, principalmente, **a de criação de condições** favoráveis onde elas não existem, como por exemplo, a necessidade e a motivação pelo conhecimento no processo ensino-aprendizagem, já que ser professor em consonância com os princípios de uma concepção histórico-social do homem pressupõe ser capaz de, a partir de condições desfavoráveis, conhecê-las em suas necessidades e possibilidades; pré-idealizar uma realidade futura, estabelecer fins e buscar os meios para a concretização e, assim, ir construindo novas condições, novas necessidades (carecimentos humanos) cada vez mais adequadas ao processo de humanização do homem.

As palavras da autora nos permitem inferir a importância da tomada de consciência da realidade, que permite ao professor tomar para-si o exercício do trabalho docente, orientado por objetivos previamente ideados em sua consciência no sentido do “por teleológico” de Lukács (2013). Em outros termos, significa atuar na perspectiva da práxis transformadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), da Filosofia da Práxis (GRAMSCI, 1995).

Assim, acreditamos que essa tese se soma à luta das mulheres e dos homens que procuram atuar de forma organizada e intencional para denunciar a injusta e desumana sociedade vigente e para anunciar possibilidades de atuação no sentido de avançar no processo de humanização, ainda, no interior da atual sociedade, estruturada na lógica do capital. Logo

[...] é dentro do quadro melancólico a que está reduzida a escola (desinteresse dos governos, professores malremunerados, despreparados, desanimados,

crianças famintas, precocemente trabalhando, empobrecidas culturalmente, prejudicadas por uma escola inadequada; escolas sujas, vidros quebrados, sem recursos didáticos etc.) que é preciso melhorar a qualidade do ensino, ampliando-se cada vez mais as oportunidades de acesso. (PIMENTA, 2002, p. 149).

Entendemos que é fundamental que a classe trabalhadora tenha condições de se apropriar dos elementos culturais mais desenvolvidos, presentes nas objetivações genéricas para-si (HELLER, 1977), para tomar consciência para-si da realidade e, em consequência, lutar para que seja efetivada na educação escolar, especialmente da rede pública, o direito ao acesso e ao atendimento com qualidade socialmente referendada. Cabe, pois, conquistar avanços, tanto na ampliação do acesso para atender a demanda quanto na qualidade do atendimento educacional, porque não basta às crianças, aos jovens e aos adultos ter acesso à escola se os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não forem potencializados ao máximo em cada etapa de suas vidas, conforme os preceitos vigotskianos.

Portanto, ainda que todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem seu direito de acesso à escola efetivado em nosso país, isso não significaria que todos teriam o acesso à mesma qualidade educacional (GENTILI, 2007).

No que tange à Educação Infantil brasileira, consideramos relevante a observação de Pasqualini (2006, p. 26), ao afirmar que a história deste nível de ensino é atravessada pela “[...] fragmentação econômico-social do atendimento institucional à pequena infância.”

A afirmação da autora nos remete à ideia de estudiosos como Gentili (2007, p. 37), que assegura a existência de “[...] escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos.” Sabemos que esse fenômeno se caracteriza de forma diferenciada no território brasileiro, o que reflete as condições de vida e de educação desigual entre as regiões do nosso país. Com relação à região norte, com destaque para o Estado do Amazonas e para o município de Manaus, podem ser encontrados dados na literatura que evidenciam que o acesso e a qualidade do atendimento educacional encontram-se ainda mais aquém em relação a outros Estados e municípios como das regiões sul e sudeste, por exemplo. Isso demanda ainda mais luta da classe trabalhadora, especialmente de Manaus e do Amazonas, para a efetivação dos direitos educacionais.

É importante ressaltar que a prevalência da precariedade da educação escolar brasileira, sobremaneira nas escolas públicas, é um fenômeno forjado e alimentado pela classe dominante como estratégia para a concentração cada vez maior da riqueza material e não-material da

humanidade. Portanto, quanto mais estiverem sucateadas as escolas públicas e quanto mais esvaziado for o trabalho dos educadores, menos possibilidade de os professores e os alunos terem acesso aos conhecimentos mais elaborados, necessários para o processo de formação omnilateral e para a tomada da consciência da realidade. Sabe-se que a prevalência da consciência em-si (DUARTE, 1999), do senso comum (GRAMSCI, 1995; BENINCÁ, 2002) em nossa sociedade, é fruto da relação singularidade-particularidade-universalidade empobrecida (OLIVEIRA, 2005) da ampla maioria da população, por suas restritas condições de vida e de educação.

Percebemos a manifestação desse fenômeno na escola Esperança. Diante desse quadro, emergiu em nós (pesquisadora) um sentimento de angústia e de indignação no processo da pesquisa empírica. Angústia ao tomar consciência da precariedade da escola Esperança e do alto nível de alienação, de desumanização dos educadores, sem que estivesse sendo feito algo para transformar essa situação. Ao contrário, do nosso ponto de vista, o Instituto Áquila representou, ao menos nesta unidade de ensino, a manutenção do processo de alienação, o que alimentou nossa indignação.

Ressaltamos que os três primeiros meses de pesquisa empírica, em especial, foram os mais angustiantes e incômodos, entretanto cruciais, pois nos impulsionaram a querer conhecer as causas dos fenômenos que fomos percebendo na escola Esperança, particularmente na pré-escola. À medida que avançávamos no processo de apropriação teórica com base nos preceitos marxistas, a realidade ia se tornando mais nítida em nossa consciência, o que foi fundamental para levantar e desenvolver essa tese. Assim, entendemos que a opção teórica que elegemos para mediar nossa pesquisa foi acertada.

Corroboramos a ideia de autores como Saviani e Duarte (2012), que acreditam que a educação escolar faz parte da luta de classes. Nesse contexto, na atuação dos educadores predomina: a) a consciência em-si, o senso comum, favorável a manutenção e consolidação da ordem social vigente; ou, b) a consciência para-si que remete para o engajamento na luta, individual e coletiva, visando a transformação social, o que implica atuar para que a escola cumpra com o seu papel na transmissão do conhecimento capaz de alavancar as qualidades humanas em suas máximas possibilidades.

A perspectiva enunciada na letra “b” inclui, em nosso entender, a luta por melhores condições de trabalho docente, de salário, de carreira, de gestão democrática, de ampliação das

políticas públicas, de escolas com boa estrutura física e acesso ampliado aos bens materiais e não-materiais, produzidos historicamente pela humanidade, em todos os níveis de ensino.

No que tange à prefeitura de Manaus, percebermos que é possível enriquecer as escolas municipais com elementos culturais mais elaborados, por exemplo. Algo que já poderia ter sido efetivado, em parte, com o recurso de cerca de sete milhões de reais gasto com o Instituto Áquila. Do nosso ponto de vista, portanto, não se trata da escassez de recursos financeiros dos poderes públicos, incluindo a prefeitura de Manaus, mas, sobretudo, do destino que é dado aos recursos públicos pelos seus administradores.

Para atuar na contramão dessa realidade, apontamos, como uma das possibilidades, a formação docente inicial e continuada consistente que capacite os docentes na elaboração e implementação de processos educativos humanizadores. A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são capazes de contribuir para esse propósito.

Nesse sentido, consideramos importante registrar que nosso avanço na apropriação dos fundamentos teóricos, especialmente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, foi fundamental para aprimorar nossa compreensão sobre a dialética objetivação-apropriação dos elementos culturais mais elaborados como vetor para o enriquecimento da formação docente e, por conseguinte, do trabalho educativo e da relação singularidade-particularidade-universalidade (OLIVEIRA, 2005), a partir da Educação Infantil.

Assim, cabe salientar que as crianças, a partir do nascimento, têm possibilidades de desenvolver inúmeras capacidades humanas, mas, necessitam do auxílio, sobretudo dos adultos mais ricos em experiência, para desenvolver-se ao máximo, em cada etapa de suas vidas. Com isso, queremos reforçar nosso compromisso com a luta pela educação escolar pública, especialmente da Educação Infantil pública municipal de Manaus, para que cumpra seu papel no processo de humanização, o que inclui sólida formação docente.

Esse compromisso tem a ver com o fato de estarmos em afastamento de nossas atividades docentes na UFAM, por três anos, para a realização do doutorado. Igualmente, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), para o desenvolvimento da pesquisa com a concessão de bolsa de estudo nesse período. Ambas (UFAM e FAPEAM) são instituições públicas e, portanto, mantidas com recursos públicos que provêm dos impostos pagos pela população, o que nos motiva ainda mais a lutar pela escola pública.

Nesse sentido, entendemos que temos a responsabilidade de aprimorar nossa atuação docente na UFAM, estreitando o elo entre a teoria e a prática no sentido da Filosofia da Práxis (GRASMCI, 1995), da práxis transformadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Na escola Esperança, temos o intuito de dar continuidade ao trabalho iniciado no processo de nossa pesquisa, ampliando a participação dos professores da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Buscaremos desenvolver atividades que possibilitem avançar na instrumentalização teórica e prática destes professores, com o auxílio principal da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o que inclui a socialização de nossa tese.

É importante ressaltar que, ao buscarmos envolver, também, os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, temos em vista o desenvolvimento do trabalho docente que articule a atividade guia da pré-escola com a atividade guia dos anos iniciais do Ensino Fundamental (ELKONIN, 1998). Convém salientar que a escola Esperança atende crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental. Acreditamos que o exercício do nosso propósito pode contribuir para diminuir o rompimento pedagógico que, em geral, existe entre a pré-escola e o Ensino Fundamental em nosso país, conforme apontado por estudos como o de Martins (2013). Isso gera implicações adversas no processo de desenvolvimento das funções psíquicas das crianças.

Do nosso ponto de vista, o retorno à escola Esperança para desenvolver atividades com os educadores e com as crianças faz parte do compromisso social da pesquisa acadêmica e da função social da Universidade. Temos ciência que “[...] a Universidade não pode aceitar ser reprodutora da injustiça e da desigualdade” (COUTO, 2011, p. 44) e, por conseguinte, da alienação e da desumanização.

Nesse contexto, consideramos pertinentes as palavras de Rössler (2004, p. 96), ao afirmar que

[...] o engajamento na luta pela superação da forma como se organiza a sociedade contemporânea não pode ser resultado de uma sedução por modismos ou de um entusiasmo voluntarista passageiro, devendo ser, isto sim, uma opção racional, consciente, fruto de uma avaliação objetiva das consequências de tal engajamento.

Acreditamos que atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado, a extensão, a pesquisa de Iniciação Científica e de Pós-Graduação são exemplos de atividades

[...] que podem trazer para dentro da Universidade a realidade pedagógica e suas contradições. É a partir da escola real e dos sujeitos reais que a Universidade pode cumprir, enquanto igualmente contraditória, também o seu papel de transformação das práticas sociais, entre elas, a prática pedagógica. (BAPTISTA, 2008, p. 220).

Igualmente, almejamos contribuir de forma mais qualificada no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV), o que inclui a elaboração e publicação de textos (alguns, como sub-produtos desta tese) e a possível organização e acompanhamento de grupos de estudos em CMEIs de Manaus, visando estreitar o elo entre a teoria e a prática. Ou seja, consideramos importante atuar em diversas frentes, dentro de nossas possibilidades, para enriquecer a formação docente inicial e continuada, cientes que esse processo é exigente, pois requer disciplina, esforço individual e coletivo, e perseverança para a efetivação da dialética objetivação-apropriação dos conhecimentos em sua forma mais elaborada.

Temos ciência de que necessitamos dar continuidade ao aprimoramento das nossas atividades – teórica e prática – em prol do processo de humanização da classe trabalhadora. Convém salientar que algumas questões não foram possíveis de serem aprofundados nesta tese. Dentre elas, destacamos o fenômeno da atuação de empresas privadas nas escolas da rede pública municipal de Manaus, como o caso do Instituto Águila e a “Sisttech Tecnologia Educacional”, responsável pelo Programa de Ensino Sistematizado de Ciências (PESC). Assim, como a suposta atuação da empresa “Positivo” e do Instituto Ayrton Senna, empresa que apresenta “soluções” educacionais como a “Solução Acelera Brasil”, a “Solução Se Liga” e “Soluções de Avaliação”, alegando estabelecer parcerias educacionais com a CAPES, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Humano (OCDE), entre outras (INSTITUTO, s/d).

Enfatizamos nosso estranhamento com relação à contratação dessas empresas pela prefeitura deste município, mesmo existindo duas universidades públicas (a UFAM e a UEA), que lidam com cursos de formação docente.

Apontamos outros temas que, a nosso ver, também merecem estudos mais aprofundados, como a frequente insuficiência ou ausência de merenda em escolas municipais; a suposta pouca participação dos pais nas escolas; o fenômeno do aluguel de prédios particulares pela prefeitura

para o atendimento educacional sob sua responsabilidade; os restritos espaços físicos destinados para as brincadeiras das crianças, dentro e fora das escolas¹⁸⁸ do município. Vislumbramos que esses temas podem ser objeto de estudos em pesquisas de Iniciação Científica ou em nível de pós-graduação.

Assim, encerramos nossas considerações ressaltando a exortação gramsciana, que, conforme Oliveira e Felismino (2008, p. 11), fora publicada pelo pensador no jornal *L'Ordine Nuovo*¹⁸⁹: “Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.” O desafio é, pois, lutar, individual e coletivamente, para que cada ser humano possa viver dignamente, apropriando-se de elementos da riqueza da humanidade necessários à sua humanização, o que passa pela educação escolar com qualidade social para o conjunto da população que desta necessita.

Inferimos que as condições para a humanização terão que ser conquistadas pela classe trabalhadora por intermédio da luta organizada e intencional, pois a classe burguesa nunca nos dará essas condições: “[...] ou nós as conquistamos ou nunca chegaremos lá” (COUTO, 2011, p. 91).

Nesse sentido, importar-se com a injustiça social, com a desumanização e lutar contra elas, é atitude de indivíduos conscientes para-si, que buscam cultivar sua humanidade e a humanidade de outros indivíduos, cientes de que a humanização individual, embora necessária, é insuficiente.

Sabemos que não chegamos ao fim da história como a classe burguesa quer nos fazer acreditar quando busca convencer a classe trabalhadora de que não existe outra possibilidade de organização social, distinta desta que se encontra estruturada na lógica do capital. Porém, nós, da classe trabalhadora, somos desafiados a provar, por intermédio de nossa atuação individual e coletiva concreta, que é possível e necessário construir uma educação e um mundo para além do

¹⁸⁸ Chama-nos a atenção, por exemplo, os restritos espaços públicos (praças, parques etc) no município de Manaus, destinados para as brincadeiras das crianças. Sabemos da existência da “Cidade da Criança”, mas indagamos: quais são as crianças, cujos pais têm condições financeiras de sair do seu bairro e gastar com transporte para levá-las a este local? No caso das crianças da turma da pré-escola investigada, não foi possível constatar se algum familiar já tinha levado alguma delas para a “Cidade da Criança”.

¹⁸⁹ “Tendo Gramsci como editor chefe, *L'Ordine Nuovo* circulou de 1º de maio de 1919 até 24 de dezembro de 1920. Em 1º de janeiro de 1921, o jornal passou a ser diário, com o lema “Dizer a verdade é revolucionário”. Vinte dias depois, ele se tornou o porta-voz do recém-fundado Partido Comunista Italiano (PCI). Gramsci foi seu redator chefe e colunista até 1924, quando *L'Ordine Nuovo* foi substituído pelo *L'Unità* (“Jornal dos trabalhadores e camponeses”).” (MORAES, 2014, s/p).

capital (MÉZSAROS, 2008), o que passa pela socialização dos conhecimentos mais elaborados nas escolas públicas, desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 145-195.
- A CONCENTRAÇÃO de renda no Brasil, as heranças e as empreiteiras. *Jornal do Brasil*, 22 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2015/01/22/a-concentracao-de-renda-no-brasil-as-herancas-e-as-empreiteiras/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1996. p. 9-39.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRADE, J. Problemas na zona rural de Manaus vão de a precariedade das escolas à falta de água potável. *acrítica.com*. Manaus, 28 fev. 2015. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/noticias/Problemas-Manaus-precariedade-escolas-potavel_0_1312068801.html>. Acesso em 17 mar. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- _____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAÚJO, C. De L. Da S. *O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimento pelo aluno*. 2000. 131f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2000.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 145-168.
- _____. O Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.
- BAPTISTA, M. das G. de A. *A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica*. 2008, 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

- BARBIER, R. A. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, M. C. S. O tempo para viver o cotidiano. *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, n. 32. jul./set. 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, F. C. O. M. de. *Práticas pedagógicas na educação infantil: a construção do sentido da escola para as crianças*. 2014. 166f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- BENINCÁ, E. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 247f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BENTES, N. *Manaus: realidade e contrastes sociais*. 2ª ed. Manaus: Editora Valer/ Fapeam, 2014.
- BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005.
- BISSOLI, M. de F.; CHAGAS, L. M. de M. *Infância e Leitura: Formação da criança leitora e produtora de texto*. Manaus: Editora Valer, 2012.
- BISSOLI, M. F.; NOGUEIRA, A. A.; BOTH, I. I. Estágio Supervisionado em Educação Infantil: a experiência da Universidade Federal do Amazonas. *Ensino em Re-vista*, v. 21, p. 249, 2014.
- BOITEMPO. István Mészáros: Autor. (s/d) Disponível em: <<http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/Autores/visualizar/istvan-meszaros>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- BOTH, I. I. *Índios e colonos no oeste catarinense: desafios para uma educação intercultural*. Passo Fundo. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). UPF, Passo Fundo, 2005.
- BRASIL sobe uma posição no ranking do IDH e fica 79º entre 187 países. *Notícias do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento*, 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3909>>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 21 de jan. 2016.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 020/09, aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*:

Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009b.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação.* MEC: Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 18/2012.* Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. MEC: Brasília, 2012. Disponível em: <https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pce018_12.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* Síntese de Indicadores Sociais, 2013. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?idnoticia=2526&t=sis-2013-74-1-mulheres-25-29-anos-que-nao-estudam-nem&view=noticia>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* Cidades. 2014b. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=13>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Ideb – Apresentação.* (s/d). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997/2014.* s/l. s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CÂNCIO, D. Professores denunciam falta de merenda nas escolas de Manaus. *Em tempo online.* Manaus, 29 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/professores-denunciam-falta-de-merenda-nas-escolas-de-manaus/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CAÇÃO, M. I. Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia: aligeiramento, precarização e pragmatismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.21, n. 84, 11 nov. 2013. Disponível em: www.redalyc.org/html/2750/275029728083/. Acesso em 24 mar. 2016. p. 1-22.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da Gestão Escolar. In: CABRAL NETO, A. et al. (orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.* Brasília: Ed. Líber, 2007. p. 115-144.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

- CISNE, M. F. *As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil*. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2014.
- COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- COUTINHO, C. N.; KONDER, L. Nota sobre Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 10 ed. Tradução de Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CREMONESE, D. *Políticas públicas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- CRUZ NETO, O. et al. Grupos focais e pesquisa qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto-MG, nov. 2002.
- CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: _____. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.
- _____. Prefácio. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, M. P. R. (org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-19.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.
- _____. *Educação e contradição*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1986.
- DE MASI, D. *Desenvolvimento sem trabalho*. 2. ed. São Paulo: Esfera, 1999.
- _____. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- _____. A economia do ócio. In: _____. (org.). *A economia do ócio – Bertrand Russel & Paul Lafargue*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p. 9-45.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360. maio/ago.2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.
- DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 14 dez. 2014.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana – 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. rev. e ampl. – Campinas SP: Autores Associados, 2001b.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p. 149-165.

_____. Superação da dicotomia entre teoria e prática na educação, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvGpjvO94ug>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

DUARTE, N. (et al.). O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”*. Anais Eletrônicos. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminário9/PDFs/6.17.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, D. B. _____. Sobre El problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

_____. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. Princípios Básicos do Comunismo. *Obras Escolhidas de Marx e Engels em três tomos*. Editorial Avante, 1982.

_____. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Versão para eBook. Edição eletrônica: ebooks.Brasil. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

ESCOLA Esperança. *Projeto Político Pedagógico*. Manaus: 2011.

_____. *Regimento Interno*. Manaus: 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. v.33, n.3, p. 531-541, São Paulo: set./dez.2007.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 99-120.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____. A escola é para poucos? A positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos alunos em uma Visão Vygotskyana. *Revista Psicologia Política*. v.10. n. 20, p. 315-328, jul.- dez. 2010. Disponível em: <www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/40000928>. Acesso em: 26 mai. 2014.

FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p.111-121.

FERREIRA, M. B. Ler é preciso. *Instituto EcoFuturo*: Editora Globo (s/l; s/d).

FERREIRA, N. B. de P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 197-245.

FIGUEIREDO, J. P. Assessores de Gestão participam de encontros para orientações e planejamento de propostas para a Educação Infantil. *Secretaria Municipal de Educação*. Manaus, 17 nov. 2014. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/assessores-de-gestao-participam-de-encontro-para-orientacoes-e-planejamento-de-propostas-para-a-educacao-infantil>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

FILHO, I. A. T. V. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 69-80.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, C. C. R. de; LIMA, L. B.; MAGALHÃES, L. K. C. de; PICCININI, C. L. O empresariamento da educação pública: o caso do programa acelera Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 110-121, jun. 2013.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, M. de; Silva, M. *Estudos da Amazônia contemporânea: dimensões da globalização*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 61-74.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Tradução de D. E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARJADO, M. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GASPARIN, J. L. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática?: onde está o critério da verdade? *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ulfa.br/index.php/revista_germinal/issue/view/846>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 25-43.

GIMENES, G. I. *Um estudo sobre epistemologia da formação de professores de Ciências: indícios da constituição de identidades*. 2011, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GLASS, V. Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução. *Carta Maior*, 08 ago. 2006. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Antonio-Candido-inaugura-biblioteca-do-MST-e-fala-da-forca-da-instrucao/2/11075>>. Acesso em: 28 out. 2015.

GOBBI, M. A. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

GONDIM, S. M. G.. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 30 jan.2012.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Seleção e tradução de Noêmio Spínola. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Tradução de Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Concepção Dialética da História*. 10. ed. Tradução de Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Cadernos do cárcere*, v. 2; Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, C. Manaus atende apenas 3,1% do total de crianças com creches. *Acrítica.com*. Manaus, 19 mar. 2015. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/manaus/Amazonas-Amazonia-Manaus-carencia-creches-afirma-IBGE_0_1322867752.html>. Acesso em 23 mar. 2015.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Traduzido do alemão e do italiano por José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

_____. *Teoria de las necesidades em Marx*. Tradução de J. F. Yvars. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

_____. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-38.

INSTITUTO Ayrton Senna. São Paulo, s/d. *Quem somos. Como atuamos*. Disponível em: <www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 25 jan. 2016.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Travares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

KISHIMOTTO, M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cenagage Learning, 2008.

KLEIN, L. R. *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. 1996, 143f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação, História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1996.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAMER, S. _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

_____. (coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisas. n.116, p. 41-49, jul. /2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão social? In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da S.; MILLER, S. (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2. ed.

Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 223-251.

LENIN, V. I. *Obras escolhidas*. Tomo I. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

LEONEL, C. Manaus se mantém como a sexta maior economia do Brasil, segundo levantamento do IBGE. *acrítica.com*. Manaus, 11 dez. 2014. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/noticias/PIB_Concentracao_IBGE_Renda_Municipio_Manaus_Amazonas_0_1264673553.html>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 118-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 7-34.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Tradução: NOGUEIRA, M. A.; BRANDÃO, G. M.; CHASIN, J.; SODRÉ, N. W. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Tomo 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. Revisão de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. 2. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAESTRI, M. *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 99-116.

MALACARNE, M. S.; FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R.; CRUZ JUNIOR, A. F. da. A relação entre teoria e prática em debate. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, p. 158-167, jun. 2015.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MANAUS. Waldemir José condena a terceirização da educação do município. *Câmara Municipal*. Manaus, 06 maio 2014. Disponível em: <<http://www.cmm.am.gov.br/waldemir-jose-condena-a-terceirizacao-da-educacao-do-municipio/>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

MANAUS tem pior IDH entre 16 regiões metropolitanas, mesmo com redução da desigualdade. *acrítica.com*. Manaus, 25 nov. 2014c. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/noticias/Manaus-pior-IDH-regioes-metropolitanas_0_1255074483.html>. Acesso em: 17 mar. 2014.

MANAUS. Prefeitura Municipal. *Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil*. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *BID aprova financiamento para a construção de 26 novas escolas em Manaus*. Manaus, 21 dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/2014/12/18/bid-aprova-financiamento-para-a-construcao-de-26-novas-escolas-em-manaus>>. Acesso em: 12 de fev. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *CACTOS: Controle e Acompanhamento de Cursos e Treinamentos Oferecidos para Servidores*. Manaus, 13 fev. 2015. Disponível em: <<http://servicossemed.manaus.am.gov.br/cactos>>. Acesso em 13 fev. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Programas e Projetos*. s/d. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/programas-e-projetos>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MANAUS. *Lei Nº 1879, de 04 de junho de 2014*. Reajusta a retribuição pecuniária mensal básica dos servidores da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na forma que especifica, adotando a modalidade vencimento para os profissionais do magistério público municipal, e estabelece outras providências. Manaus, 2014d. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/187/1879/lei-ordinaria-n-1879-2014-reajusta-a-retribuicao-pecuniaria-mensal-basica>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. da S.; OLIVEIRA, C. E. de A. O tempo na produção em educação: reflexos na/da escola. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 13, n. 3, p. 05-18, set./dez. 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 213-245.

_____. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 14 dez. 2014.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, J. C. *A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão*. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia): Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MARTINS, J. de S. (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

_____. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP: Marília, 2001.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia. Bauru: 2011.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 14 dez. 2014.

_____. *Fundamentos psicológicos na relação teoria-prática na educação à luz da pedagogia histórico-crítica*. Vídeo divulgado em: 4 out. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJPs>>. Acesso em 24 nov. 2014.

_____. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: Miller, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014b. p. 97-110.

MARTINS, M. F. Apresentação. In: MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. Tomo III, Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, 1983.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores, 4. ed. Seleção de textos de José Arthur Giannotti, traduzido do alemão por José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Volume I Tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: *Versão para eBook*. Edição eletrônica: eBooks.Brasil; Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. *Manuscrtos Econômicos-Filosóficos*. Tradução, apresentação e notas, Jesus Ramieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARENHAS, F. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 75-103.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes on-line*, Campinas, v. 19. n. 44, abr., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&scrip=sci_arttext>. Acesso em: 04 set. 2015.

MEHEDFF, N. Debate. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 143-148.

MEIRA, M. E. M. Práticas educativas e a produção da subjetividade na escola contemporânea. MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 161-172.

MELLO, A. M. et. al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELLO, S. A. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v.11, n.19, p.117-130, 1993. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9172>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

_____. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, M. de F. (org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 365-376.

_____. Teoria Histórico-Cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 173-180.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Travares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L.; Apresentação. In:____ (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 7-13.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MIRANDA, M. G. de; Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 23-40.
- MORAES, C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001.
- _____. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30 n.107, p. 585- 607, maio/ago, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2015.
- MORAES, C. M. de; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n.2., p. 265-281, maio/ago., 2005.
- MORAES, D. de. Antonio Gramsci e o jornalismo. *Carta Maior*, 2014. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/-Antonio-Gramsci-e-o-jornalismo%0A/12/31665>>. Acesso em 27 jan. 2016.
- MOURÃO, A. R. B. et al. (org.). *Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus*. Manaus: Edua, 2013.
- MUNDURUKU, D. *O homem que roubava horas*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- MUNDO tem 2,2 bilhões de pessoas pobres ou quase pobres, adverte Relatório do PNUD. *Relatório do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento*, 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3910>>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NAVARRO, V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 50-74.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. Traduzido por Anderson R. Félix. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.
- O QUE é o IDHM. *Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento*, s/d. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM>. Acesso em: 19 mar. 2015.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.
- OLIVEIRA, C. E. de A. Fios de temporalidades na Educação Infantil. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos*. Porto de Galinhas-PE, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A.(orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado – construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, T. C.; FELISMINO, S. C. Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920). *Anais do VI Seminário do Trabalho*. Marília, SP: 2008. Disponível em: <<http://www.estudostrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/tiagochagas.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PADILHA, V. Consumo e lazer reificado no universo onírico do *shopping center*. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-155.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. *Reunião Anual da ANPEd*, 30ª. Caxambu, 2007. (ANPEd, GT05). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em 19 out. 2015.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

_____. *Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010, 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p.13-24, dez. 2013.

PAULA, E. de; NAZÁRIO, R. Entrevistando o prof. Alan Prout através do texto: “Reconsiderando a Sociologia da Infância”. *Revista Zero-a-seis* v. 13, n. 24. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p85>>. Acesso em: 27 set. 2015.

PEDROSO, C. Prefeito apresenta índices da educação de Manaus e anuncia ações e metas para elevar qualidade do ensino. *Secretaria Municipal de Educação*. Manaus, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/prefeito-apresenta-indices-da-educacao-de-manaus-e-anuncia-acoes-e-metas-para-elevar-qualidade-do-ensino/>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PELLEGRIN, A. de. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, V. (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-125.

PESC. *Programa de Ensino Sistematizado das Ciências*. s/d. Disponível em: <<http://www.pesciencias.com.br/>>. Acesso em 09 set. 2014.

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. In: _____. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

_____. *O pedagogo na escola pública*. 4. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, M. R. B. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/inesferreirab_raganca.rtf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13423i nt.rtf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. PREFEITURA estuda novas parcerias públicas-privadas para construção de creches em Manaus. *D24am*. Manaus, 1 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.d24am.com/noticias/amazonas/prefeitura-estuda-novas-parcerias-publicasprivadas-para-construcao-de-creches-em-manaus/81324>>. Acesso em: 02 de jun. 2013.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis. n. 20 n. Especial. p. 137-162, jul/dez 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>>. Acesso em 16 out. 2012.

_____. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

RAUPP, M. D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras da Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995- 2006)*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Clasco: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANT'ANA, R. B. de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378. maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. *Revista eletrônica Arma da Crítica*, n.2, p. 205-226, dez 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 21-52.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 151-168.

_____. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

_____. A pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e lutas de classe na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; et al.. Prefácio. In: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SEM MERENDA, alunos deixam de estudar em escolas de Manaus. *Agência Vanguarda de notícias*. Manaus, 16 set. 2014. Disponível em: <<http://avanguardia.com/sem-merenda-alunos-deixam-de-estudar-em-escolas-de-manaus/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Teoria histórico-cultural e o trabalho docente: a criança, o professor e os problemas da prática pedagógica. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 183-191.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M de. (org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, V. P. da. Educação e escola no marxismo: perspectivas. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 185-206.

_____. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 83-96.

SILVEIRA, D. de B. *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. 2005. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2005.

SOARES, K. C. D. *Trabalho docente e conhecimento*. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, M. P. R. de. A psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. In: SOUZA, M. P. R. (org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, N. M. M. de; SANTOS, S. M. M. Sujeitos educativos, gestão e práticas de currículos em escolas públicas. In: SOUSA, N. M. M. de (org.). *Formação continuada e as dimensões do currículo*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p. 109-142.

SPINELLI, C. S. *As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o “ouvir” como uma tendência*. 2012, 335f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

TEIXEIRA, S. R. dos S. *A construção de significados no brincar de faz-de-conta por crianças de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia*. 2009, 294f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, 2009.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995. p. 39-53.

- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. n. 8, p. 37-43, UFRJ, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, jun./2008.
- TOASSA, G. *Conceito de consciência em Vigotski*. v. 17. n. 2 São Paulo: Psicologia USP, 2006. p. 59-83. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891/45559>>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- TREVISIO, V. C.; ALMEIDA, J. L. V. de; O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade: Bebedouro-São Paulo*, 2014. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.
- TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 121-143.
- VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- VASCONCELOS, J. Mais de 113 mil crianças de um a três anos de idade não frequentam creche em Manaus. *acrítica.com*. Manaus, 30 out. 2014. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/manaus/criancas-frequentam-creche-Manaus_0_1238876135.html>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes do original, publicado no livro Psiklogia Razvitia Rebbionka. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. n. 8, p. 23-36, UFRJ, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, jun./2008.
- _____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-142.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ZAPORÓSHETZ, A. A importância de los períodos iniciais de La vida em la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

1. IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE NA QUAL A ESCOLA ESTÁ INSERIDA
 - 1.1 Localização
 - 1.2 Histórico do bairro
 - 1.3 Topografia
 - 1.4 Demografia (dinâmica populacional do bairro, grupos residentes, tipos de moradias)
 - 1.5 Infraestrutura – serviços urbanos públicos (transporte, abastecimento de água, energia elétrica, pavimentação)
 - 1.6 Aspectos econômicos (existência de empresas, fábricas, comércio, serviços privados, opções de emprego)
 - 1.7 Aspectos culturais e sociais (esporte, lazer, festividades, ações sociais)

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA
 - 2.1 Identificação
 - 2.2 Histórico
 - 2.3 Entidade mantenedora, despesas com água, luz, telefone, outros
 - 2.4 Estrutura, Organização e Funcionamento da Escola (Base no PPP, Currículo, Planos, Projetos)
 - 2.5 Sistema de gestão adotado
 - 2.6 Aspectos físico-ambientais
 - 2.6.1 Área interna (dependências internas – diretoria, secretaria, sala de professores, banheiros, cantina, pátio, refeitório, depósitos, salas de aula, biblioteca, laboratórios, sala de informática, ventilação, iluminação, mobília, outros).
 - 2.6.2 Área externa (entorno) da escola (residências, igrejas, terminal de ônibus, estacionamento, natureza).
 - 2.7 Aspectos humanos (profissionais)
 - 2.7.1 Número de auxiliares gerais, administrativos, vigias e respectiva formação
 - 2.7.2 Número de professores, pedagogos e respectiva formação
 - 2.7.3 Caracterização das crianças que frequentam a pré-escola
 - a) Número de turmas e faixa etária
 - b) Quantidade de crianças por professora
 - c) Relação frequência e ausência
 - d) Localização das moradias (de onde as crianças provêm?)
 - e) Forma de deslocamento moradia-escola, escola-moradia
 - f) Escolarização dos pais ou responsáveis
 - g) Fonte de renda da família

3. RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

- 3.1 Escola-famílias
- 3.2 Escola-associações
- 3.3 Escola-organizações não-governamentais

4. ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (BASE FILOSÓFICA, PLANO CURRICULAR...)

- 4.1 Proposta Político-Pedagógica da escola
 - a. Em qual situação se encontra: concluído ou em processo de elaboração?
 - b. Há indícios da participação da comunidade escolar em sua elaboração?
 - c. Prevê espaços para participação da comunidade escolar (familiares, profissionais e estudantes) em atividades escolares? Em caso afirmativo, quais?
- 4.2 Organização do processo de ensino: planejamento e acompanhamento
- 4.3 O PPP prevê tempo para planejamento e formação continuada dos professores? E para os outros profissionais que atuam na escola (merendeiras, auxiliares, vigias, motoristas, pedagogos...)? Se afirmativo, de que maneira?
- 4.4 O PPP prevê momentos para debates coletivos envolvendo o conjunto dos profissionais que atuam na escola e/ou profissionais de acordo com suas atribuições? E de formação?
- 4.5 Metodologias (atentar também se há previsão de intercâmbio entre as turmas e entre escolas)
- 4.6 Características e dinâmica das mediações e recursos (atentar se constam orientações concretas de acesso ao patrimônio cultural para profissionais e crianças)
- 4.7 Nesta escola há transporte escolar (em torno de 6 ônibus ficam estacionados ao lado da escola durante as aulas) está prevista a utilização deste para atividades fora do espaço da escola?
- 4.8 Processo de avaliação
- 4.9 Orientações e acompanhamento da SEMED
- 4.10 Como está organizado o currículo da Pré-Escola no PPP?
- 4.11 Como é tratada a organização do tempo da pré-escola no PPP?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA TURMA DA PRÉ-ESCOLA

1. Plano de trabalho da professora	a. O(a) professor(a) se baseia em algum registro/material escrito/plano para conduzir as atividades? Em que consiste? b. O plano de trabalho é flexível? c. O plano de trabalho é apresentado para as crianças? d. Há participação das crianças na construção do plano de trabalho? e. Quais conteúdos integram o plano de trabalho (atentar se consiste em coisas que se deve fazer ou possibilita à criança ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado)? f. O plano prevê continuidade/conexão nas atividades do dia, da semana ou prevalece a fragmentação? (atentar sobre o escrito/planejado e o efetivado)
2. Espaço	a. O espaço externo da escola é amplo e permite a movimentação tranquila das

	<p>criança?</p> <p>b. Há brinquedos disponíveis, seguros e chamativos?</p> <p>c. Há tanque de areia e água disponíveis?</p> <p>d. Nas salas de atividades, há espaço para as rodas de conversa?</p> <p>e. O espaço permite que a criança possa interagir com os objetos, com os pares e com os adultos?</p> <p>f. O espaço é flexível, sujeito as modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função do plano de trabalho a ser desenvolvido?</p> <p>g. Existem indícios da presença das crianças (fotografias, painéis e construções elaboradas por elas, por exemplo)?</p> <p>h. Os espaços são agradáveis, seguros e estimulantes?</p> <p>i. As mesas e cadeiras são adequadas ao tamanho das crianças?</p> <p>j. Alguns espaços da sala e da escola são mais valorizados pelas crianças? E pela professora e outros profissionais? Quais?</p> <p>j. Como é organizado o espaço da merenda?</p> <p>l. Existem banheiros adaptados ao tamanho das crianças?</p>
3. Tempo	<p>a. Como é organizado e distribuído o tempo diariamente?</p> <p>b. É dedicado mais tempo para algumas atividades? Quais?</p> <p>c. Algumas atividades são mais valorizadas pelas crianças? E pela professora? Existem semelhanças ou diferenças nesta valorização? Quais?</p> <p>c. O tempo estabelecido para o desenvolvimento de cada atividade do plano de trabalho do dia garante a motivação e a curiosidade da criança?</p> <p>d. Como as crianças lidam com a organização do tempo proposto pela escola e professora? Há transgressões? Quais? Em que momentos?</p> <p>e. As crianças lidam com o tempo de maneira igual ou há diferenças entre elas (atentar também para as crianças de etnias diferentes)?</p> <p>f. O ritmo de cada criança é respeitado? De que maneira?</p> <p>g. Como a professora lida com o tempo? Atua naturalmente? Transgride? Parece tranquila ou cansada? Está conformada?</p> <p>h. A professora possibilita a participação das crianças na organização do tempo?</p>
4. Materiais	<p>a. Que materiais existem na sala de atividades? E no espaço externo (destinado para as crianças)?</p> <p>b. Os materiais estão acessíveis às crianças permitindo seu uso autônomo?</p> <p>c. Há disponibilidade de materiais para todas as crianças (quantidade suficiente)?</p> <p>d. Os materiais despertaram a curiosidade das crianças? Por quê?</p> <p>e. Existem materiais que são característicos da Amazônia? Se afirmativo, quais?</p>
5. Crianças e adultos envolvidos	<p>a. A professora chama a criança pelo nome ou se dirige à criança de outra maneira (ex: menino, curumim...) caracterizando anonimato?</p> <p>b. As crianças sabem o nome da professora e dos outros profissionais, e dos colegas?</p> <p>b. Como é o envolvimento das crianças na realização dos trabalhos? (atentar para as participações ou transgressões que mais se evidenciaram)</p> <p>c. As crianças mantiveram-se ativas e curiosas?</p> <p>d. Como aconteceram os diálogos (mais centrados nas crianças/mais centrados na professora)?</p> <p>e. As crianças são respeitadas em suas diferenças individuais? São ajudadas em seus conflitos?</p> <p>f. As ideias, conquistas e produções das crianças são respeitadas?</p>

	<p>g. São possibilitadas interações entre crianças e entre crianças e adultos?</p> <p>h. A professora auxilia as crianças na transição de uma atividade a outra? De que maneira?</p> <p>i. Os adultos promovem ou cerceiam as interações crianças –crianças, crianças-adultos?</p>
6. Linguagens envolvidas	<p>a. Há vivências e experiências em que as crianças possam se expressar por múltiplas linguagens como o desenho, a pintura, os jogos e brincadeiras, a modelagem, a construção, a dança, histórias, a poesia, a oralidade, o canto e a música?</p> <p>b. A criança teve oportunidade para expressar suas descobertas, dúvidas, ideias? Como?</p> <p>c. Que dificuldades ficaram aparentes?</p> <p>e. Em que medida as atividades permitiram o acesso das crianças ao conhecimento historicamente acumulado?</p>
7. Entrada e saída	<p>a. Como se caracteriza a entrada e saída das crianças no ambiente da escola e sala?</p>
8. Registro da prática educativa	<p>a. A professora faz registros de acontecimentos, aprendizagens ou outras questões vivenciadas no cotidiano com as crianças?</p> <p>b. São possibilitadas condições para que as crianças possam manifestar suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas?</p> <p>c. Qual o tratamento e destino dado para as produções das crianças?</p>

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DO PERFIL PROFISSIONAL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1. Naturalidade
2. Trabalho que exerce na escola
3. Local de moradia
4. Forma de deslocamento até a escola
5. Anos de trabalho na educação escolar
6. Anos de trabalho na escola
7. Anos de trabalho na Educação Infantil (no caso das professoras)
8. Tempo de permanência diária na escola
9. Duração jornada de trabalho
10. Nível de escolaridade
11. Curso(s) de nível superior (em caso de possuir)
12. Nos últimos três anos frequentou algum curso de atualização? () sim () não
Em caso afirmativo, qual(is)? Ainda em caso afirmativo, quem ofereceu o(s) curso(s)?
13. Qual o motivo principal pelo qual você atualmente exerce este trabalho?
14. Em geral, você se considera satisfeita com o trabalho que faz atualmente?
Justifique.
15. Quais são as fontes principais que servem de embasamento para exercer o seu trabalho?
(coloque em ordem de importância)
() Observação da prática dos colegas
() A formação escolar
() A experiência profissional
() Cursos de atualização
() Livros e revistas que tratam sobre a educação escolar
() A troca de ideias com os colegas de trabalho
() A sua experiência pessoal e familiar
() Solicitações feitas pelos familiares das crianças
() Observações das necessidades e interesses manifestados pelas crianças.
16. Quais atividades que costuma fazer fora do espaço escolar?

APÊNDICE C

PROJETO “LER E CONTAR HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ENVOLVENDO A FAMÍLIA”

1. JUSTIFICATIVA

A participação dos pais na escola tem sido um dos grandes desafios das escolas brasileiras. O envolvimento dos pais na vida escolar tem a possibilidade de contribuir para conquistar avanços na melhoria educacional dos seus filhos. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (s/d), a escola e família compartilham o importante papel de preparar as crianças para inseri-las na sociedade de forma crítica e participativa.

Os pais das crianças que frequentam a pré-escola na Escola (...), município de Manaus-AM, tem tido pouca participação nos eventos promovidos por essa instituição educativa.

No intuito de contribuir para mudar essa situação, chegamos ao consenso de elaborarmos este projeto envolvendo a família com o seguinte título: “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”.

O ser humano tem muitas necessidades, entre as quais, a de alimentar o espírito. Para tanto, criou meios a fim de suprir essa necessidade como as brincadeiras, danças, contos, músicas, poesias, e as histórias.

Quando falamos em literatura infantil podemos observar que há uma variedade significativa de livros com tamanhos, formas, texturas, cores, espessuras e conteúdos, que poderia enriquecer o conhecimento das crianças. No entanto, inúmeras crianças brasileiras e amazonenses, particularmente as crianças da pré-scola da Escola (...), tem pouco contato com esta importante manifestação cultural. Em virtude disso, lhes é negado um dos direitos básicos de cidadania.

Pesquisas realizadas por autores: Abramovich (1989); Amarilha (2006); Coelho (1991); Dinorah (1995); Lajolo e Zilberman (1984); Machado (2002); Martins (1989); Oliveira e Paolo (1986); Rizzoli (2005), Valdez e Costa (2007), entre outros, apontam a importância da literatura infantil na vida das crianças por potencializar a ampliação de seus conhecimentos de mundo.

De acordo com Rizzoli (2005), as crianças pequenas necessitam fazer diversas conquistas tais como: engatinhar, caminhar, falar, subir e descer obstáculos, controlar os esfíncteres, manuseio de talheres, se despirem e vestir, tomar banho, ir à escola e etc. Com isso, as histórias infantis podem ser um excelente parceiro das crianças por lhes ajudar a lidar com

essas questões da vida real. Porém, os benefícios da literatura infantil vão além, como: a ampliação da criatividade, do vocabulário, do senso crítico, da curiosidade, dos laços afetivos, o gosto e o prazer pelo belo. Igualmente, as histórias podem levar o leitor, o contador e o ouvinte a um universo desconhecido, fazendo uma viagem imaginária e retornando a um mundo real mais pleno de sentidos e de enriquecimento cultural.

Segundo Abramovich (1989, p.17) “é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...]”. Essas possibilidades existem para as pessoas de todas as idades. A criança, por exemplo, mesmo que ainda não leia da forma convencional, pode entrar no maravilhoso universo da literatura através da voz do contador ou leitor da história. Portanto, é importante que a criança entre em contato com muitas e muitas histórias a fim de trilhar um caminho de infinitas descobertas e compreensões do mundo, com menos probabilidade de se tornar um adulto com dificuldades de leitura e escrita, de interpretar, inventar, criar, compreender e se expressar.

Diante do exposto, esse projeto poderá possibilitar o maior contato da criança com a literatura infantil, bem como intensificar a participação dos pais no contexto escolar no intuito de contribuir para a ampliação dos conhecimentos de seus filhos. Acredita-se que essa iniciativa de construir uma relação colaborativa entre escola e pais, poderá surtir efeitos relacionados a uma maior responsabilidade com a educação de seus filhos.

2. OBJETIVOS

- a) Ampliar a participação dos pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas na pré-escola da Escola (...);
- b) Intensificar o contato de crianças da pré-escola e de seus familiares com a literatura infantil;
- c) Estimular o desenvolvimento cultural de crianças através da literatura infantil;
- d) Proporcionar experiências ricas e significativas para crianças e seus familiares por intermédio da colaboração na leitura e contação de histórias;
- e) Apontar e implantar alternativas metodológicas para/na utilização da literatura infantil com crianças da pré-escola.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- a) Elaboração do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”;
- b) Planejamento e preparação da palestra com os pais;
- c) Palestra para os pais para explanação do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”;
- d) Orientação e definição do cronograma de leitura ou contação de histórias com a participação dos pais;
- e) Execução do cronograma de leitura ou contação de histórias na escola;
- f) Encontro com os pais para avaliação do projeto;
- g) Elaboração de portfólio do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”.

4. CRONOGRAMA

Data	Horário	Atividade	Local	Responsáveis
25/09, 29/09 e 02/10/2014	8:00 às 10:00	Elaboração do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
06/10/2014	10:30 às 11:30	Planejamento e preparação da palestra com os pais	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
09/10/2014	8:00 às 11:00	Palestra para os pais para explanação do projeto “Ler e contar histórias: contribuições para a formação de leitores envolvendo a família”	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
09/10/2014	8:00 às 11:00	Orientação e definição do cronograma de leitura ou contação de histórias com a participação dos pais;	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
14/10/2014 a 31/10/2014	8:00 às 11:00	Execução do cronograma de leitura ou contação de histórias na escola	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
18/11/2014	8:00 às 11:00	Encontro com os pais para avaliação do projeto	Escola (...)	Professoras da pré-escola e pesquisadora
No transcorrer do projeto	-	Elaboração do portfólio	Escola (...)	Professoras da pré-escola

5. RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS

Livros de literatura infantil, projetor, computador, caixinha de som, papel A4, papel 40k., lápis de cor, giz de cera, TNT, cola colorida, tinta guache, cola branca, tesouras, pincel atômico, pincel para tinta guache, fita adesiva.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será desenvolvida, processual e continuamente, observando-se à criatividade, desenvoltura, interação das crianças entre si e com o contador/leitor das histórias, responsabilidade e a cooperação dos pais frente às atividades propostas. Serão realizados registros fotográficos, produções das crianças relacionadas à literatura infantil e confecção coletiva do portfólio.

- a) Encontro semanal das professoras para avaliar as atividades realizadas e a realizar;
- b) Observação dos pais e crianças pelas professoras durante a execução das atividades na escola;
- c) Autoavaliação com a participação das crianças (suas opiniões serão registradas para servirem de suporte na avaliação final do projeto);
- d) Encontro com os pais para avaliar o projeto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. Ática-SP, 1991.
- DINORAH, M. *O Livro Infantil e a Formação do Leitor*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARTINS, M. H. *Crônica de uma utopia: Leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, M. R.; P., *Maria José. Literatura Infantil: voz da criança*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. *A relação família-escola: intersecções e desafios*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sciarttex&pid=S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 30 set.2014.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Srs. Pais ou Responsáveis por

Estamos pedindo a sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa de doutorado intitulada **A Criança Fala! A Escola Escuta? A organização do tempo escolar na perspectiva de crianças e profissionais de uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Manaus-AM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ilaine Inês Both. Nela pretendemos investigar como é organizado o tempo nas turmas da pré-escola da Escola (...), quem o constitui, como crianças pré-escolares e profissionais desta instituição lidam com o tempo, e que implicações a organização do tempo escolar pode gerar na formação das crianças.

Essa pesquisa pode contribuir para que a formação das crianças que frequentam a pré-escola da instituição escolar em questão seja melhorada tendo em vista que a organização do tempo é parte inerente do processo educativo. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações das crianças no ambiente da escola e debates com as professoras e outros profissionais que atuam indiretamente com as crianças no espaço da instituição. Também realizaremos algumas atividades com as crianças, como brincadeiras, leitura de histórias, música e entrevistas relacionadas ao tema da pesquisa. Pedimos seu consentimento para o registro em nosso caderno de anotações e por meio de gravação em áudio de expressões envolvendo seu (sua) filho(a). É importante dizer que ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Gostaríamos que o/a senhor/a permitisse que seu filho(a) participasse dessa pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o/a senhor/a aceite, o seu filho(a) não correrá nenhum risco, nem será prejudicado por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola e o nome do seu filho(a) será mantido em segredo; 4º) caso o/a senhor/a desista da participação de seu filho(a) na pesquisa a qualquer momento, ele não será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Ilaine Inês Both ou com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, no endereço institucional: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas, Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos 3000, Bloco Rio Coari - Manaus/AM CEP: 69077-000 Fone: (92) 33054557. E-mail: laineines@yahoo.com.br (Ilaine Inês Both); mibissoli@yahoo.com.br (Michelle de Freitas Bissoli). Poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2014.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____



Impressão do dedo polegar
caso não saiba assinar

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

APÊNDICE E

HISTÓRIA “TÔNIO, O PRÍNCIPE”

Lili era uma menina que tinha 4 anos. No quintal onde morava com sua mãe, seu pai, seu irmão e sua avó, havia um sapo que coaxava todos os dias. Esse sapo se alimentava de insetos.

Lili frequentava a escola. Um dia, a professora leu uma história sobre o "Sapo Cururu" para Lili e seus colegas.

Depois, juntamente com a professora, Lili e seus colegas inventaram outra história de sapo. Deram o título "Tônio, o sapo Cururu". A história é a seguinte: "Tônio, é um sapo que mora na água. Ele pode ser marrom, preto, amarelo, verde, branco e até transparente. Sabiam, que ele pode ser grande e ser pequeno também! Um dia tive medo de sapo, mas descobri que ele pode ser nosso amiguinho. Porque ele se alimenta de insetos, entre eles mosquitos que passam doenças que podem matar. Sabem quem são eles? A dengue e a malária. Agora sei que ele é meu amigo e com ele posso contar e no meu quintal vamos brincar."

Acontece, porém, que num belo dia o "Sapo Tônio" se transformou num lindo príncipe. Assim, Tônio não é mais sapo, virou "Tônio, o príncipe". Ele é um menino muito curioso, tudo quer conhecer e aprender.

Da janela de sua casa, "Tônio, o príncipe" vê que todo o dia passa um ônibus com muitas crianças. Como é curioso, quer saber para onde essas crianças vão. Tomou a iniciativa de se aproximar de um grupo de crianças que estavam na parada de ônibus. Ouviu que elas falavam de escola.

"Tônio, o príncipe" ficou muito confuso porque nunca foi à escola. Ele me pediu para conversar um pouquinho com as crianças sobre esse lugar que ele nunca viu: a escola. Ele quer saber o que as crianças fazem na escola, do que elas mais gostam nesse lugar e também quer saber se existe alguma coisa que elas não gostam. Afinal, até pouco tempo atrás ele era sapo e agora virou príncipe, assim não tem ideia do que é uma escola. Por isso, veio pedir a ajuda de vocês. Vamos conhecer Tônio, o príncipe? (apresentação do boneco).

Essas são as perguntas de Tônio, o príncipe:

- a) Para que serve a escola?
- b) O que vocês acham mais legal na escola? Por quê?
- c) O que vocês acham menos legal na escola? Por quê?
- d) O que vocês gostariam de fazer na escola?
- e) Tem algum lugar da sala ou da escola que vocês gostam mais? Por quê?
- f) Se você fossem professoras (ou professores), o que vocês pediriam para as crianças fazer na escola?

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Sr/a. Professor/a, Pedagogo/a, Diretor/a, Merendeira

Convidamo-lo/a a participar da pesquisa de doutorado intitulada **A Criança Fala! A Escola Escuta? A organização do tempo escolar na perspectiva de crianças e profissionais de uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Manaus-AM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ilaine Inês Both.

Essa pesquisa pode contribuir para que a formação das crianças que frequentam a pré-escola da Escola (...) seja melhorada tendo em vista que a organização do tempo é parte inerente do processo educativo. Para atingir o nosso objetivo, realizaremos observações das crianças no ambiente da escola e debates com as professoras e outros profissionais que atuam indiretamente com as crianças no espaço da instituição. Também realizaremos algumas atividades com as crianças, como brincadeiras, leitura de histórias, música e entrevistas relacionadas ao tema da pesquisa. Pedimos seu consentimento para registrar em nosso caderno de anotações e por meio de gravação em áudio expressões envolvendo o/a senhor/a. É importante dizer que ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Esclarecemos que: 1º) o/a senhor/a pode aceitar ou não participar; 2º) caso o/a senhor/a aceite, não correrá nenhum risco, nem será prejudicada por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, o nome da escola, das crianças e o do/a senhor/a será mantido em segredo; 4º) caso desista de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá prejuízo algum para a senhor/a; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o/a senhor/a apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Ilaine Inês Both ou com sua orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, no endereço institucional: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas, Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos 3000, Bloco Rio Coari - Manaus/AM CEP: 69077-000 Fone: (92) 33054557. E-mail: laineines@yahoo.com.br (Ilaine Inês Both); mibissoli@yahoo.com.br (Michelle de Freitas

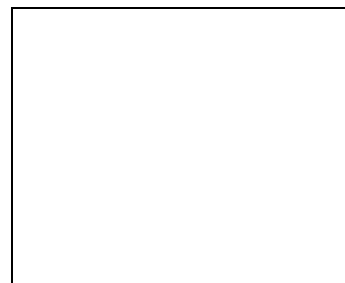
Bissoli). Poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante: _____



Impressão do dedo polegar
caso não saiba assinar

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

APÊNDICE G

ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

1. Vocês frequentaram a pré-escola? Se afirmativo, destaque e fale de algo que lhe marcou.
2. Comente sobre atividades que vocês gostavam de fazer na pré-escola. E atividades que não gostavam.
3. Na opinião de vocês, a pré-escola atual é igual ou diferente do seu tempo de criança? Em que aspectos são iguais e em que aspectos são diferentes? Justifiquem.
4. Quais são os aspectos que mais influem na boa qualidade da pré-escola?
5. Quais são, na opinião de vocês, os principais desafios da pré-escola da escola (...)?
6. Existem coisas que vocês gostariam de realizar no trabalho que realizam, mas não encontram tempo? Comentem.

APÊNDICE H

TEXTOS PARA DEBATE NO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Os cursos de formação de professores “difícilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio. O sentimento comumente encontrado é o de que, para trabalharmos com os pequenos, basta saber um pouco acerca das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a relação é justamente contrária: para prevermos situações ricas e contextualizadas para as crianças, é preciso saber muito sobre os temas enfocados.” (BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008).

Arce (2007) concebe o professor como um intelectual que necessita possuir saberes teóricos e práticos sólidos para propiciar à criança aquilo que ela não tem em seu cotidiano a fim de contribuir significativamente na ampliação da aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, prossegue a autora, o professor deve planejar, preparar-se estudando os conteúdos e buscar metodologias eficazes para a aprendizagem, pois, o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional. (ARCE, A. O Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007).

“[...] todos precisamos estudar, pois muito do que temos feito com a educação das nossas crianças carece de uma base científica e, frente aos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nas práticas que muitos de nós realizamos na educação das crianças”. (MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, M. de F. (org.). *Fundamentos da Educação Infantil*. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007).

“A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências [...] Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.” (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 020/09 aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009).

Na Educação Infantil, das múltiplas formas de linguagem como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção, a dança, a música, a oralidade, a escrita, o movimento, o brincar que devem ser intencionalmente trabalhados de forma que a criança amplie seu repertório cultural e desenvolva suas capacidades intelectuais, práticas e artísticas e sua personalidade.

(ZAPORÓSHETZ, A. A importância de los períodos iniciais de La vida em La formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248. Tradução nossa).

“[...] as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.” (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº 020/09, aprovado em 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, DF, 2009).

“O que temos presenciado nas creches e pré-escolas é uma exacerbação do valor da escrita, em detrimento de todas as outras linguagens. Isso, à medida que desvaloriza o desenho, a pintura, as construções, a expressão corporal, a música, também torna a busca pela alfabetização uma forma de afastar a criança da escrita em sua função social, o que tem culminado, muitas vezes, em uma relação pouco ou nada significativa entre crianças e essa forma de linguagem. Assumimos a posição de que, na idade pré-escolar, a linguagem escrita deve ocupar os mesmos tempos e espaços dedicados a todas as demais formas de expressão.” (BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2005).

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

19/01/2016

Plataforma Brasil

Saúde

 principal
  sair

Ilaine Inês Both - Pesquisador | V3.0

Cadastrados

Sua sessão expira em: 16min 39

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Criança Fala! A Escola Escuta? A organização do tempo escolar na perspectiva de crianças e profissionais de uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Manaus-AM
Pesquisador Responsável: Ilaine Inês Both
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 28357514.4.0000.5020
Submetido em: 24/03/2014
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_283575





- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1

- Projeto Original (PO) - Versão 1
 - Documentos do Projeto
 - Folha de Rosto - Submissão 1
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Outros - Submissão 1
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justr
 - Apreciação 1 - Fundação Universidade do
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Ilaine Inês Both	1		08/05/2014	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	08/05/2014 14:23:46	Parecer liberado			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)		
PO	08/05/2014 14:00:09	Parecer do colegiado emitido			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	07/05/2014 15:19:14	Parecer do relator emitido			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	29/04/2014 15:13:57	Confirmação de Indicação de Relatoria			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	28/04/2014 15:37:42	Indicação de Relatoria			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	28/04/2014 15:37:03	Aceitação do PP			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	24/03/2014 16:29:07	Submetido para avaliação do CEP		Pesquisador Principal	PESQUISADOR RESPONSÁVEL	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	19/03/2014 19:56:50	Parecer liberado			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	19/03/2014 19:47:18	Parecer do colegiado emitido			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	
PO	19/03/2014 17:05:32	Parecer do relator emitido			Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	Fundação Universidade do Amazonas - FUA (UFAM)	

« « Ocorrência 1 a 10 de 15 registro(s) » »

ANEXO B

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS



**Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos**

SEMED / DEGD	
Nº PROCESSO	33
FOLHA Nº	Em 1/1
ASSINATURA	

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a coleta de dados referente ao projeto de pesquisa intitulado, *“A criança Fala! Escola Escuta? A organização do tempo Escolar na perspectiva de crianças e adultos de Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Manaus-Am”*, a ser realizada pela doutoranda Ilaine Ines Both Bessa do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, realizada na

Manaus, 23 de maio de 2014.

Aluna pesquisadora: Ilaine Ines Both Bessa
Orientadora: Prof^a Dra. Michelle de Freitas Bissoli

Ana Maria da Silva Facão
Subsecretária de Gestão Educacional