



**EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO
CULTURAL**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DA INFÂNCIA
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO
CULTURAL**

Cursista: Thaís Garofa Arouche da Silva

Orientadora: Ma. Carolina Helena Micheli Velho

BRASÍLIA/DF 2021

RESUMO

Este artigo convida à reflexão sobre a escola das infâncias na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tendo no Distrito Federal o Currículo em Movimento da Educação Infantil como referência para o trabalho docente na rede pública, constituído pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, e, considerando tantas escolas que ofertam essa etapa da Educação Básica, o que diferencia uma prática pautada nesta teoria? É necessário garantir o espaço de formação continuada e a apropriação teórica para compreensão do desenvolvimento humano, capacitando o professor para uma prática que verdadeiramente constitua uma escola potente para o desenvolvimento infantil, favorável à apropriação da cultura, tecido pela força da relação afeto-intelecto e para promoção de uma educação que move e transforma a sociedade.

Palavras-chave: Escola das Infâncias, unidade afeto-intelecto, formação continuada.

ABSTRACT

This article invites reflection on the school of childhood from the perspective of the Historical-Cultural Theory. Having in the Federal District the Curriculum in Movement of Early Childhood Education as a reference for teaching work in the public network, constituted by Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, and, considering so many schools that offer this stage of Basic Education, what differentiates a practice based on this theory? It is necessary to guarantee the space for continuing education and theoretical appropriation to understand human development, enabling the teacher to practice that truly constitutes a powerful school for child development, favorable to the appropriation of culture, woven by the force of the affection-intellect relationship and to promote an education that moves and transforms society.

Key words: School of Childhood, affect-intellect unit, continued training.

INTRODUÇÃO

"Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores."

Manoel de Barros, 2015.

Este artigo convida a um passeio pela escola das infâncias, cuja sustentação de sua prática seja a Teoria Histórico-Cultural. Durante o percurso, pretende-se conhecer elementos fundantes desse lugar. Essa escola é feita de espaços, tempos e materiais que ultrapassam a matéria, antes partem da mais nobre concepção do que é ser humano e como ele se constitui. Nesse panorama, a teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotiski, estará presente como guia que nos conduz na trilha, considerando as relações sociais para o desenvolvimento humano. No caminho, pretende-se refletir sobre as seguintes questões: Quais as implicações da unidade afeto-intelecto na escola das infâncias? Como a formação de professores baseada na Teoria Histórico-Cultural ancora a percepção sobre a criança e seu processo de desenvolvimento?

Com o objetivo de ilustrar as características da escola das infâncias na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, trago alguns apontamentos para ilustrar a potência da teoria sobre o redimensionamento da prática pedagógica, que contribua desde a Educação Infantil para uma mudança na sociedade, afetando tanto a formação do adulto (professor/professora) quanto a da criança.

Nesse contexto, a introdução deste artigo traz com o poeta Manoel de Barros (2015), a fala, visão e percepção de mundo a partir do *ser criança*. A prática pedagógica na escola das infâncias passa por esse olhar, que coaduna com a vigorosa sensibilidade de Vigotski sobre as infâncias. A antítese aqui presente demonstra a peculiaridade da teoria, marcada pelo detalhamento do olhar sobre o humano e a consequente percepção de que este é um ser de possibilidades, portanto, muito pode a educação, com práxis consciente e voltada a formar para o desenvolvimento da consciência, contribuir para uma sociedade diferenciada, desde suas raízes crianceiras.

Conforme Martinez (2021, p. 17), “Ler os escritos de Vigotski provoca-nos a vivenciar no presente esse sentimento de que algo precisa ser feito, e que mudanças são necessárias; provoca-nos a pensar que ainda é possível realizar o almejado por Vigotski para a educação...”. A escola das infâncias nessa perspectiva, lugar em que a criança terá seu primeiro contato com o ambiente educativo, parte do acesso à cultura, do trabalho pedagógico baseado nos conhecimentos historicamente construídos (BRASIL, 2018, p.09) e sobre como impactamos o mundo no qual vivemos. Representa um animoso canal para atividades que ajudem a criança a vivenciar situações que comporão sua capacidade imaginativa e criativa. É um espaço em que o corpo se expressa, a arte está presente, a literatura é valorizada, a brincadeira é o eixo norteador, as relações humanas são valorizadas e o professor é organizador de estratégias para condução de uma jornada consistente em prol da aprendizagem.

Com base em pesquisa bibliográfica sobre a Teoria Histórico-Cultural, após a experiência como educanda no curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural¹ e concomitante experiência em Instituição Parceira com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Centro de Educação Infantil – CEI Pró-Vida, no qual o corpo docente vivencia desde então um sistemático processo de formação continuada no

¹ Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural, oferecida pelo Instituto Saber no Distrito Federal e coordenada pelo professor Dr. Simão de Miranda, com disciplinas voltadas para escola da infância, visando a construção de uma escola amorosa, livre, científica, rigorosa na humanidade e de corpo inteiro.

exercício da profissão, este artigo propõe um percurso instigante sobre a escola das infâncias, ilustrando a potência da teoria na prática e das possibilidades que emergem para o desenvolvimento da criança.

A UNIDADE AFETO-INTELECTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

É sabido que Vigotski tem como fontes filosóficas os pensamentos de Spinoza e Karl Marx, inspirando-se para o desenvolvimento de sua teoria, entre outros elementos que compõe seus estudos. E que nesse sentido, seu olhar se volta para o fato de que necessitamos de um nascimento cultural, para que nos tornemos humanos, “pois apenas o nascimento biológico não lhe assegura a condição de ser humano” (Vieira, 2020, p. 65). E na relação mediada pela cultura, através da intermediação do adulto, a unidade afeto-intelecto, composição indissociável, vem permear esse processo.

Para Spinoza, o afeto é aumento e diminuição da potência de agir, no corpo e na mente, simultaneamente: “... o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, 2009, p. 50). O afeto perpassa todas as fases do desenvolvimento, sendo inclusive, propulsor nas relações humanas e capaz de interferir na qualidade desse relacionamento no espaço escolar e na vida adulta. O pensamento de Spinoza demonstra o quão veementemente o afeto, afeta. A ponto de fazer sentir/impactar/influenciar corpo e mente.

Vamos considerar a periodização do desenvolvimento humano segundo a teoria Histórico-Cultural, ilustrando a importância da unidade afetivo-cognitiva durante o processo de formação da criança. A teoria Histórico-Cultural considera o que chama de atividade principal como guia para cada estágio do desenvolvimento. Durante a primeira infância, a atividade que guia o desenvolvimento dos bebês é a relação com os demais seres humanos (Martinez, 2020, p. 133). O afeto está presente desde o início:

“A primeira infância é o ponto de partida do desenvolvimento psíquico humano, constituída por dois períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A atividade principal no primeiro ano de vida é a atividade de comunicação emocional direta bebê-adulto. Essa comunicação entre o bebê e o adulto dá-se por meio de manifestações emocionais, troca de afetos e reações positivas ou negativas” (VYGOTSKI, 1996). (ARRAIS, LAZARETTI, MOYA, MORAES, 2017).

Para as crianças bem pequenas de 1 a 3 anos de idade, a atividade guia do desenvolvimento é a objeto manipulatória; e para crianças pequenas de 4 a 6 anos, a atividade que guia é a brincadeira de faz de conta (Vieira, 2020, p. 69). Durante o desenvolvimento, a cognição não evolui por si só, tendo o afeto consubstanciado no processo. A perspicácia de Vigotski ao vislumbrar o desenvolvimento humano nessa perspectiva, demonstra sua lucidez e clareza sobre a formação do homem, conforme Farias (2020):

“Dessa forma, Vigotski não fala apenas de desenvolvimento intelectual, porque afeto e intelecto formam uma unidade inseparável e, ao desenvolver o intelecto, o ser humano desenvolve também as emoções, a vontade, a atenção, a memória e as demais funções psicológicas culturais, as chamadas por ele de funções psicológicas superiores” (Farias, 2020, p.21)

A contribuição de Spinoza sobre o campo das emoções e da ética e a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, apontam como fundamento para teoria Histórico-Cultural, a importância de um ambiente escolar que compreenda esse processo e promova atividades potentes, sem desconsiderar a relação afeto-intelecto, tal qual afirma Vieira (2020, p.77): “Pois, dialeticamente, todo ato educativo está impregnado de cuidado, entendido aqui como afeto, e todo ato de cuidado é um ato educativo.”

Tendo até aqui dialogado sobre esse aspecto, e considerando que foi oferecido no início deste passeio um percurso instigante adentrando a escola das infâncias, faço uma pequena pausa, como quem se assenta em um banco antes de continuar a trajetória, e convido à reflexão sobre a importância desses elementos para a criança e as infâncias. Pois, ainda se faz presente em ambientes educativos, a postura verticalizada do professor, conduzindo muitas vezes seu fazer pedagógico de forma imperiosa.

Assim, durante esta pausa, voltemos o olhar para um dos momentos iniciais da jornada na escola das infâncias: a “rodinha de conversa”. Nesse aspecto, de fato as crianças se manifestam durante as tais rodinhas? Esse espaço democrático, tão significativo para a livre expressão, diálogo, questionamentos, levantamento de hipóteses, entre tantas outras possibilidades, está de fato inserido no cotidiano das escolas considerando *a criança*? As rodinhas podem ser definidas como: “espaço e tempo da rotina em que a conversa possa rodar entre todos e a escuta dos educadores seja afetiva e efetiva, acolhendo os saberes das crianças.” (PAIVA; ARAÚJO; CRUZ, 2019). Mediante tal definição, retomo: A criança tem de fato participação garantida durante a rodinha de conversa? Há espaço para escuta sensível, consideração e reflexões sobre as falas das crianças?

Adentrando um pouco mais a jornada, como é conduzida a rotina escolar? Como acontecem os momentos de mudança de atividades e ambientes, como por exemplo, sair de uma área externa e voltar para sala de referência, ou ir ao refeitório para as refeições? Como acontece o brincar nessa escola? Como a criança se movimenta nessa escola? Há espaço para sua expressão corporal? Como se dá a relação com os bebês, com a troca de fraldas, com o momento do descanso (soninho)? Há espaço para literatura, arte, musicalidade das infâncias?

Entre tantas outras questões que podem ser abordadas, a intenção é levar ao exercício do olhar para a prática pedagógica e pensar, mediante o arcabouço teórico que nos é proposto por Vigotski, que respostas temos para tais perguntas e tantas outras que esta reflexão tenha nos trazido. Para que ambientes e situações da escola esses questionamentos nos levaram?

Continuemos. Vamos retornar ao percurso pela escola das infâncias a partir da fala de Sousa (2020, p. 45): “Cada pessoa é uma unidade de diversas camadas de composição, é afeto-intelecto, biológico-social, corpo-mente, e nessas relações complexas se desenvolve cada ser humano em sua particularidade.” Compreende-se essa particularidade, pela individualidade de cada um. A redundância aqui é proposital, no sentido de nos levar à compreensão dessa informação, essencial para o exercício docente. Nos colocamos diante de seres individuais no coletivo todos os dias na escola. A sala de referência da escola das infâncias, composta por bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas, pede essa compreensão, em que cada uma está em seu momento de desenvolvimento e o convívio social colabora sistematicamente para tal.

Considerando que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança, Vigotski explica em sua obra *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018), a complexidade da organização desse desenvolvimento no tempo: “...o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Assim, crianças que tenham exatamente a mesma idade, encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento (2018, p.20). E o professor de referência precisa compreender esse processo e ter a sensibilidade para organização do conhecimento:

“Se cuidar significa organizar a vida” (VIGOTSKY, 2003a, p.220), que papel cabe a nós, professoras e professores, nesse processo? Não somos somente observadores, facilitadores ou “mediadores” entre criança e a cultura ou o

conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e conseqüentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os “organizadores” do ambiente social educativo, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura” (Sinara Almeida da Costa, Suely Amaral Mello (org.) p. 35, 2017).

Uma educação baseada na unidade afeto-intelecto, certamente considera a voz e espaço da criança, seus saberes e experiências, seu tempo, seu estágio de desenvolvimento, o diálogo, a participação ativa e seu verdadeiro protagonismo, as ideias que advêm das observações durante as rodinhas de conversa e demais espaços e tempos da escola, a produção de regras e todo um constructo baseado no respeito dessa relação constituída com seus pares. O professor de referência em seu protagonismo docente, tem esse importante papel, em que a sensibilidade sobre as circunstâncias que compõe o fazer pedagógico o ajudam na condução de estratégias potentes para o desenvolvimento da criança.

“É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p.07). O rigor pedagógico aqui não é anulado, como assegura Freire (2016), considerando a necessidade de apropriação teórica do professor para o exercício da função, certo de sua responsabilidade com a formação dos educandos. Fato que não inviabiliza o afeto, mas conduz na trilha do promover a aprendizagem com ações conscientes e intencionais:

“A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2016, p. 07).

Paulo Freire, como grande referencial para educação, sendo influente sobre a prática de professores e professoras, coroa esse ponto do nosso percurso, trazendo à baila a necessidade vital do papel docente frente à formação das crianças no ambiente escolar com apropriação de conhecimentos historicamente estabelecidos, pelo acesso à cultura que somente a escola tem condição de oportunizar em sua plenitude e potencialidade. Consubstanciando assim, uma sociedade diferenciada, realmente crítica e reflexiva. O contexto parece utópico, mas conforme

afirmado por Freire (2016), a ação pedagógica não deve ser impermeável a mudanças (p. 07), ou seja, nosso discurso de fato deve se concretizar na prática, daí, a importância da formação pedagógica de qualidade e o compromisso com a função docente, em qualquer tempo na educação, mas em especial, no berço que recebe as crianças pela primeira vez no ambiente educativo: a escola das infâncias!

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ESCOLA DAS INFÂNCIAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Na introdução deste artigo citei minha experiência como discente do curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Com duração de doze meses (2020-2021), foi possível conhecer um pouco mais sobre a teoria de Vigotski e sua luta por uma educação de qualidade pautada na apropriação cultural da humanidade. Dado o alto nível da qualidade do curso e a articulação das disciplinas, a vivência despertou a necessidade de dar continuidade à apropriação da teoria Histórico-Cultural para melhor compreensão da estrutura da escola das infâncias sob esse prisma. Um despertar que ensejou uma formação de fato contínua – pois não se esgota, necessária, imprescindível, irrevogável e crítica, mostrando a necessidade de compreender como a criança de fato aprende e se desenvolve, segundo Vigotski.

Deficiências diversas oriundas da formação de base nos cursos de licenciatura, ou advindas de práticas pedagógicas alienadas que “deformam”, deixam lacunas que só podem ser preenchidas quando o professor/professora deseja intimamente aprender pelo compromisso com a docência e pelo senso de responsabilidade intransferível sobre o aprendizado de seus educandos. A formação docente é sem dúvida primordial para garantia da qualidade do processo educativo, somado, claro, aos demais elementos que compõe esse processo, como as condições favoráveis para tal, no chão da escola. As consequências de uma prática superficial e arcaica, afetam diretamente a criança: “O processo de fragmentação da criança e do conhecimento está presente desde idades muito precoces, tal qual é a força do modelo escolar tradicional.” (FOLQUE, 2017, p. 58).

Romper com tais deficiências para evitar a fragmentação do conhecimento, infelizmente presentes em larga escala no universo escolar, incluindo as escolas da infância, é um desafio. Que só pode ser vencido a partir da recondução da práxis, frente ao pensamento crítico-reflexivo, que faça perceber a escola como espaço de formação sólido, potente e com direção

definida por aporte teórico. Dessa forma, instigada pelas experiências que emergiram durante o desenvolvimento do curso e todo o processo de formação, coloquei-me concomitantemente a reavaliar a prática pedagógica sob o olhar dos conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural, procurando ressignificar o trabalho realizado. Assim, nosso passeio continua sobre a análise da escola das infâncias, adentrando o espaço da prática e da formação de professores, no Centro de Educação Infantil – CEI Pró-Vida².

Trata-se de uma instituição parceira com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, localizada no Recanto das Emas – Distrito Federal. Atende em período integral 198 crianças da Educação Infantil, distribuídas em oito turmas de Maternal II (crianças com três anos de idade). A instituição é reconhecida e premiada devido à constituição de uma forte articulação de rede e ações realizadas em prol das crianças. O Pró-Vida foi premiado em 2019, em 1º lugar no Distrito Federal, pelo projeto “Ações Integradas de Proteção à Criança: Política de Proteção à Criança Pró-Vida” pela Coordenadoria da Infância e da Juventude – Vara da Infância e Juventude do TJDF e o Instituto Alana. E foi classificado e premiado em 3º lugar, a nível nacional, na categoria Organização da Sociedade Civil, pelo projeto Boas Práticas do Pacto Nacional pela Primeira Infância, pelo Conselho Nacional de Justiça.

A instituição preza pela integridade, integralidade e proteção das crianças, além do atendimento de qualidade, conforme referendado pelos órgãos supracitados. E à altura de seu destaque na sociedade civil, a ressignificação de sua prática pedagógica no que diz respeito à recente parceria com a SEEDF, tem sido preconizada, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, iniciamos um ciclo de formação continuada no exercício da profissão, com toda equipe docente, composta por oito professoras, todas graduadas em Pedagogia, Direção e Coordenação Pedagógica e incluímos, o grupo de dezoito monitores que compõe o quadro e atendem às crianças com seus professores de referência. Vamos prosseguir por partes, considerando os documentos mandatórios para Educação Infantil, o processo de desenvolvimento do ciclo de formação continuada e os resultados obtidos até então.

² O CEI Pró-Vida tem como mantenedora a Missão Cristã do Brasil e foi fundado em 1959, um pouco antes da inauguração de Brasília, quando o Presidente Juscelino Kubistchek fez a doação de uma grande área para os líderes da Igreja de Cristo no Brasil para a implantação de um projeto social. Mantém Termo de Colaboração com a SEEDF desde 2017.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

Tendo como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil revisado em 2018 coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e com a Constituição Federal de 1988, no que tange à garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos de idade. Em consonância, ainda com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.19), que: “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica, afirmando a necessidade e importância de atendimento educativo às crianças da primeira infância.”

Referenciado pelas atualizações da BNCC, o Currículo em Movimento considera que as aprendizagens na Educação Infantil se apoiam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; que emergem dos princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos nas DCNEI (2010). Além de manifestar como eixos estruturantes educar e cuidar, brincar e interagir. Trazendo uma abordagem diferenciada, o Currículo apresenta como organização os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que emergem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018).

Ora, a descrição deste documento orientador da prática pedagógica na Educação Infantil para o Distrito Federal, mantém características estabelecidas em documentos mandatórios conforme supracitados, mas propõe uma estrutura diferenciada quanto à organização curricular para esta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, chamo atenção para base teórica que o constitui: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. A representatividade, riqueza e potência dessa ideia é a possibilidade de oferecer à criança o acesso e o conhecimento de ferramentas que de fato contribuirão para a apropriação de conceitos e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “São funções psicológicas que caracterizam nosso comportamento consciente favorecedoras dos processos de aprendizagem (percepção, memória, pensamento, linguagem, atenção voluntária)” (Miranda, 2020, p.198).

E essa essência teórica é a atividade educativa que corrobora para a formação do ser humano, a partir do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados (Martins, 2020,

p.18). Para tal, ao invés de atividades meramente transmissoras, o professor deve organizar o ambiente pedagógico, valorizar as relações, promover as interações e brincadeiras que viabilizem o acesso:

“Não podemos esquecer que a aprendizagem, numa perspectiva Histórico-Cultural, não é algo que se dê de dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa. Assim, as possibilidades de mudança na participação, ou seja, de aprender, são determinadas pelas oportunidades que as crianças têm verdadeiramente de participar.” (FOLQUE, 2017, p. 53)

DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CEI PRÓ-VIDA E RESULTADOS

Iniciamos em novembro de 2020 um ciclo de formação continuada partindo dos documentos referenciais para Educação Infantil e em especial, do conhecimento da teoria Histórico-Cultural. Na ocasião, já estávamos vivenciando o contexto da pandemia do novo Coronavírus e a escola aproveitou a oportunidade para desenvolver as formações com a participação de todos os envolvidos diretamente com as crianças, pelo atendimento remoto mediado pelas tecnologias. E principalmente, pela necessidade de refletir sobre a prática pedagógica, dadas as peculiaridades desse tipo de atendimento na Educação Infantil. As formações foram realizadas por videoconferência semanalmente, em espaço destinado também à Coordenação Pedagógica, via aplicativo *Meet*.

O ciclo tem sido de grande importância para o aprimoramento do fazer pedagógico adotado na instituição, estreitando teoria e prática em um movimento dialético. Apesar do atendimento às crianças ter sido realizado remotamente com uso das tecnologias durante esse período, nossa formação também se preocupou com a configuração do retorno ao atendimento presencial, para o qual estamos nos preparando. Consideramos crucial as relações, interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico, tal qual referenciado nos documentos norteadores para Educação Infantil. Trago mais uma vez no caminho, o poeta Manoel de Barros, que prefaciado por José Castello, em “Manoel além da razão”, diz:

O objetivo da poesia de Manoel de Barros não é explicar, mas “desexplicar”. Ela se desenrola além da razão e de seus bons argumentos. Por isso, provavelmente, é uma poesia que se apegue à infância, momento da vida em que todos os sentidos ainda estão por se fazer. A criança tem a liberdade para cultivar uma visão torta das coisas. Seu olhar é sinuoso, e não reto. (Barros, 2015. p. 14)

No início deste passeio, o poeta nos trouxe as raízes crianceiras e olhar oblíquo. Aqui, traz a liberdade da criança, dotada de uma visão não linear de mundo. De uma infância que cultiva possibilidades e, por isso, não se limita. Antes, experimenta, explora, brinca, descobre, pergunta, tem a curiosidade aguçada, é imaginativa, levando suas experiências para a vida. E para Vigotski, “a imaginação é uma condição necessária para quase toda atividade mental humana (Vigotski, 2018, p. 27).

No entanto, considerando a produção deste artigo em um contexto pandêmico que drasticamente afetou o mundo, procuramos oferecer às crianças propostas de atividades, sendo necessária a intermediação das famílias. E, portanto, o ciclo de formações englobou o trato com essa relação, estabelecida forçosamente, dando apoio aos familiares, que desconhecem as bases teóricas para o desenvolvimento da Educação Infantil no ambiente escolar, motivo pelo qual sempre reiteramos os objetivos do nosso trabalho pedagógico, considerando:

“Para a teoria Histórico-Cultural são três os protagonistas no processo educativo: a criança, o adulto e o meio – entendido como meio cultural onde circulam pessoas, hábitos, costumes, conhecimentos, objetos. Nessa relação, professoras e professores, parceiros mais experientes da criança, organizam de forma intencional o espaço e materiais para garantir a máxima experimentação dos objetos e apropriação pelas crianças das qualidades humanas” (Garcia e Lobo, 2020, p. 80).

Os temas desenvolvidos durante as formações, tiveram a intenção de dialogar com a equipe sobre a trajetória histórica da Educação Infantil e seus avanços. Situando-nos no tempo e levando-nos a refletir sobre aonde queremos chegar em relação ao atendimento das crianças na escola das infâncias. Elencamos a percepção da cultura escrita nesta escola. Tendo em vista a necessidade de estarmos não apenas preparados para oferecer o que a criança precisa para o seu desenvolvimento integral, mas também, para ajudar as famílias na compreensão de que o trabalho neste período não é voltado à antecipação da alfabetização. Daí a abordagem do Currículo em Movimento nas palavras da servidora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal e militante das infâncias, Dra. Maria Aparecida Camarano, que veio contribuir significativamente para compreensão da equipe pedagógica, quanto a importância da teoria atrelada ao entendimento deste importante documento norteador.

Assim, realizamos a sequência de formações da seguinte maneira:

1º Encontro: 19/11/2020

Temas abordados: “Noções históricas e teóricas: Retrospectiva da Educação Infantil; Quem é a criança e como ela aprende (Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural); A escrita como instrumento cultural; Crianças leitoras e escritoras na Educação Infantil; Qual é o espaço da escrita e da leitura na Educação Infantil?”;

2º Encontro: 26/11/2020

Temas abordados: Um currículo por Campos de Experiências: é possível!: Princípios da Educação Infantil; Direitos de aprendizagem da criança; Eixos estruturantes da Educação Infantil; Campos de Experiências (realizado com a participação da professora e pesquisadora das infâncias, Dra. Maria Aparecida Camarano);

3º Encontro: 21/12/2020

Temas abordados: Considerações pedagógicas: como estamos e o que precisamos repensar? Roda de conversa sobre as formações realizadas; Reorganização do trabalho pedagógico à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Em dezembro de 2020, fizemos uma roda de conversa virtual, por videoconferência, onde a equipe dialogou, trazendo suas percepções após as discussões e estudos realizados. Foi aplicado um questionário avaliativo via *Google Forms*, respondido pela representação de dez monitores, oito professoras, a diretora e coordenadora pedagógica. Foi possível perceber como as formações afetaram o grupo. Ficou claro que instigou, no sentido do despertar sobre os conhecimentos da teoria como norteadora da práxis pedagógica, tanto que, 38% do grupo considera-se no caminho progressivo para mudanças.

Após o ciclo de formações que vivenciamos em grupo, você considera que estamos desenvolvendo a prática pedagógica em consonância com o Currículo em Movimento à luz da Teoria Histórico Cultural?
21 respostas

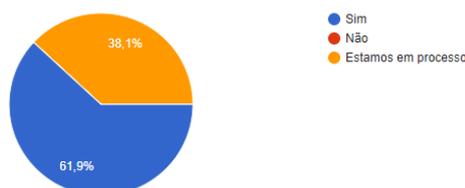


Figura 1 - Questionário googleform

Assim, retomamos os estudos, pesquisas e discussões com a equipe em 2021, dando continuidade ao espaço dialógico, estudos e reflexões sobre a melhor forma de atender as crianças, ainda em modo remoto, e, nos preparando para o retorno do atendimento presencial.

As formações continuaram sendo desenvolvidas semanalmente, no espaço de coordenação pedagógica, como exercício reflexivo da práxis. No percurso, percebemos os impactos do isolamento social sobre a equipe e as crianças atendidas, fator que não pode ser desconsiderado no processo vivenciado durante a produção desta pesquisa. Mais um ano letivo se iniciando afastados do chão da escola e conectados pelos recursos tecnológicos.

Para os educadores, em especial na Educação Infantil, o formato de atendimento *online* também não foi fácil, visto que estamos em um segundo ano consecutivo de atividades à distância. E, portanto, esse espaço também tem sido utilizado como acolhimento à equipe, para enfrentarmos os impactos que afetam direta e indiretamente. A relação afeto-intelecto atravessa o espaço de encontro digital, onde o grupo se apoia e revigora. Para isso, temos usado a arte e cultura, considerando a dimensão estética da educação. Elementos que experienciados com a equipe pedagógica, culminam no trabalho com as crianças. A saudosa e querida professora Ivete Mangueira³, marcou este momento em nosso ciclo, trazendo a formação com o tema: “Bordando nossas experiências: um convite!”. O alento deste encontro potente, embora virtual, nos levou a iniciar o registro das vivências e aprendizados durante o isolamento social, tecendo um bordado de partilhas afetivas.



Figura 2 - Videoconferência, via aplicativo Meet, realizada com a professora Ivete Mangueira no dia 11 de março de 2021

Ao longo dos sete meses do ciclo de formação, estudamos diversos temas que perpassam a escola das infâncias, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, procurando atrelar aos projetos desenvolvidos em nossa Proposta Pedagógica e demais ações. O Professor Simão de Miranda, Pós-Doutor em Educação, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

³ Professora Ivete Mangueira (In Memoriam): Professora de Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuou na Educação Infantil desde 2011. Pedagoga, Especialista em docência na Educação Infantil, Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília.

Humano, servidor da Secretaria de Educação do DF e escritor, enriqueceu nosso ciclo, abordando o tema Literatura Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural. Constatamos ao longo deste processo, que a apropriação teórica nos leva a compreender a concepção de criança e como ela se desenvolve, assim como, guia nossa prática.

No primeiro momento de avaliação do ciclo com o grupo, em dezembro de 2020, foi possível observar, que a grande maioria dos profissionais envolvidos, revelou valorizar mais a prática do que a teoria. Na ocasião, algumas professoras relataram a dificuldade para compreensão dos teóricos e suas ideias, para entender as características das diferentes teorias, e que procuram estudar se é fruto de algum curso para o qual estão se preparando, como por exemplo, para certames da Secretaria de Educação do DF.

Ora, essa informação é relevante, pois a importância da apropriação teórica é o carro-chefe para condução do trabalho pedagógico, tal qual afirmam as organizadoras do livro *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil – conversando com professoras e professores*:

“Importante lembrar que não há trabalho docente sem uma teoria que o fundamente. Enganam-se aquelas professoras e aqueles professores que dizem não adotar nenhuma teoria e que preferem ficar afastados de qualquer uma delas, por entender que apenas as práticas são necessárias e suficientes. Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção do lugar que as crianças devem ocupar nos processos que levam à aprendizagem” (Pederiva, Costa, Mello, 2017, p.11).

Assim, após sete meses do início desta pesquisa, considerei relevante aplicar um novo questionário via *Google Forms*, com o intuito de verificar se houve mudanças quanto aos impactos da continuidade do ciclo de formações. Dessa vez, responderam apenas as professoras. Temos oito professoras de referência, mas uma goza licença maternidade no momento e a professora substituta não participou de todo o processo. Assim, as sete participantes, mantiveram a manifestação de valorização dos momentos disponibilizados para a formação continuada no exercício da profissão. Foi interessante observar mudanças positivas, incluindo o aprimoramento da organização das jornadas com as crianças, o cuidado na proposta das atividades, o compartilhamento de textos, sites, Lives e recursos disponíveis nas redes sociais sobre o trabalho na Educação Infantil, enriquecendo as práticas.

Dessa forma, avalio que o resultado tem sido promissor, levando à criticidade auto-avaliativa e à percepção da necessidade de mudanças e/ou mais empenho sobre a apropriação das bases teóricas para o exercício docente.

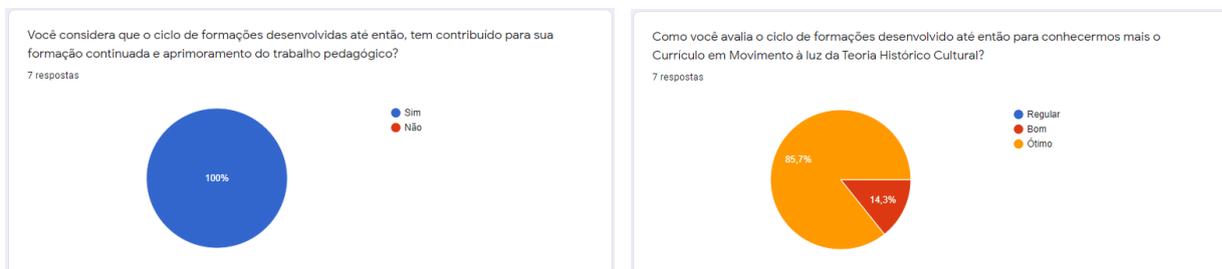


Figura 3 - Questionário googleform

As respostas da professora Maria⁴, demonstram com clareza sua preocupação com o fazer docente. Fato que considero fruto da instigação das provocações diárias durante a coordenação pedagógica atrelada ao ciclo de formação em progresso, tendo vista, a influência da perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Ela reconhece a complexidade do planejamento e a importância desse instrumento para ação docente, demonstrando consciência de seu papel como professora de referência na escola das infâncias. Assim como, se apropria dos critérios para que tal prática se consolide com as crianças.

Você encontra dificuldades para desenvolver em sua prática pedagógica, os critérios do Currículo em Movimento? Justifique sua resposta.

Sim, o ato de planejar é intelectual, demanda esforço, estudo e pesquisa, colocar isso de forma prática e intencional para as crianças, considerando os direitos de aprendizagens e sua faixa etária, leva muitas horas elaborando, porém, sinto que daqui um tempo isso será mais leve, pq será uma prática.

Quais elementos você considera importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no CEI Pró-Vida, à luz da THC, para atender crianças bem pequenas, com três anos de idade (Maternal II)?

Considerar os seis direitos de aprendizagens, eixos estruturantes: brincar e interagir; cuidar e educar. Entender a criança como sujeito cultural.

Após as reflexões durante o ciclo de formações, quais são suas expectativas sobre o retorno presencial das aulas, sob o aspecto da apropriação teórica para atender Educação Infantil?

Muito pensativa, desejando oportunizar jornadas significativas, que possam potencializar as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Brincar com elas, observar o mundo ao nosso redor, observar elas brincando, explorar os espaços da escola etc.

Figura 4 - Questionário googleform

⁴ Nome fictício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões e apontamentos sobre a escola na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, não trago considerações para encerrar, mas para dar continuidade ao exercício da reflexão sobre esse espaço. Espaço que deve ser garantidor dos direitos de aprendizagem das crianças, em que professoras e professores compreendam a importância de seu papel diante das crianças e potencializem atividades realmente significativas para a aprendizagem e desenvolvimento.

Espaço que se constitui de formação continuada e plena harmonia dos saberes. Em que a unidade afeto-intelecto flui nas relações e criam raízes afetivas positivas, deixando memórias saudáveis nas infâncias. Que as crianças se lembrem com alegria de seus dias na escola, com seus colegas, com os professores de referência, com o cheiro da grama e da terra no parquinho, com o som e cheiro da chuva, com os dias festivos constituídos e pensados por elas como protagonistas em um movimento dialético com professores.

Este passeio mostra que não existe perfeição ou pelo menos, alcançá-la é algo complexo, exigindo pesquisa, reflexão e ressignificação quando necessário, em um movimento contínuo durante o exercício docente. Mas que é possível fazer a diferença no ambiente escolar, consubstanciado pelas relações e interações, pelo respeito, pela ética, pela responsabilização com seu processo de formação contínuo, pois os saberes quando partilhados em grupo, não tem limites para pousar: podem ir além e afetar cada um de um jeito diferente e ressignificar a prática. A escola das infâncias é a escola dos bebês, das crianças muito pequenas, das crianças pequenas. Os princípios éticos, estéticos e políticos ocupam seu lugar como dimensões sem fronteiras, conforme a eloquente fala da professora Ligia Márcia Martins, durante um curso de formação de professores:

“Importante o papel da educação escolar na formação da consciência humana, que é formada por processos que visem essa formação, considerando a complexidade do psiquismo humano. Tendo para isso, ações bem direcionadas, que mostrem ao indivíduo a realidade da sociedade, como ela se compõe e se estrutura, como somos afetados por ela, como podemos afetá-la por meio do exercício da cidadania. A importância dos princípios éticos, estéticos e políticos vem endossar a importância de o professor compreender a relação entre as relações imediatas dos sujeitos com os fenômenos sociais”⁵ (Martins, 2013).

⁵ Expressão de Ligia Márcia Martins durante o curso de Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural - 1/2, realizado nos dias 27 e 28 de agosto de 2013 durante o VI EBEM.

E no término deste passeio, mas não da reflexão, trago Paulo Freire:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (Freire, 1996 p.10)

Que nossa prática reflita tal pensamento. Essa é a potência da escola das infâncias!

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Ensinando Matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas**. Cad. Pesq., São Luís, v. 24, n. Especial, p. 89-105, set./dez. 2017.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Pag. 18

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 08 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com a redação atualizada).

BRASIL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - caderno 1- Educação Infantil**. (2018).

BRASIL. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014-2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz, FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; Simão De Miranda (Organizadores). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Amanda Trindade LOBO, Rafael Franco. **O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: o papel do professor e da professora**. In: ANDERSON BORGES CORRÊA et al. (Org.). Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 161-168. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a17.pdf>> Acesso em: 08 de maio de 2021.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil**. Universidade Federal do Ceará (UFC). Invest. Práticas vol.9 no.2 Lisboa set. 2019.

< <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v9n2/v9n2a05.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2021.

PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA; DAIANE APARECIDA A. DE OLIVEIRA [Orgs.]. **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro

& João Editores, 2021. 201p.

SINARA ALMEIDA DA COSTA, SUELY AMARAL MELLO (organizadoras). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

SOUSA, Milena Alves de. **A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados.** In: PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA; DAIANE APARECIDA A. DE OLIVEIRA [Orgs.]. Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 201p.

Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural - 1/2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PHBrDQuS6KU>>. Acesso em 26 de abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. – Rio de Janeiro: E – Papers, 2018. 176 p.

VYGOTSKII, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico.** Tradução e revisão Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.