



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Natasha Yukari Schiavinato Nakata
E-mail: naaschiavinato@gmail.com
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Submetido: 20/07/2018
Aprovado: 31/01/2019
Publicado: 19/03/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8652985](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652985)
e-Location: e019008
ISSN: 1676-2584



O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TEORIA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA DO ENSINO

Natasha Yukari Schiavinato Nakata¹

Marta Regina Furlan de Oliveira²

RESUMO

É por meio da experiência social que as crianças se tornam humanas e aprendem sobre si e sobre o mundo. É a partir das primeiras experiências que vivenciamos com pessoas significativas em nossas vidas que estaremos nos formando, criando significados e valores, construindo nossa autoimagem e autoidentidade, desenvolvendo, assim, nosso potencial cognitivo e, conseqüentemente, nos tornando sujeitos. Nessa perspectiva, esse artigo tem como objetivo principal refletir sobre o trabalho de professores na educação infantil, no sentido de buscar novas possibilidades de ações emancipatórias por parte desses profissionais em relação ao processo de aprendizagem e formação humanizadora das crianças. A pesquisa é de cunho bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente com as contribuições de Adorno (1995) e Horkheimer (2002) e outras leituras secundárias. Como resultado, a criança precisa ser vista como um ser pensante, histórico, cultural, que transforma o mundo e por ele é transformada e, o professor, imbuído de uma sólida formação teórico-prática, precisa potencializar esse processo de saberes e aprendizagens infantis pelo viés da reflexão humanizadora do ensino. Como resultado, a educação infantil tem a responsabilidade e o compromisso com a formação e desenvolvimento de cada criança pelos saberes e conhecimentos historicamente construídos, de modo que o professor reconheça os espaços oportunos para realizar intervenções pedagógicas com a promoção da formação integral por meio de descobertas e experiências de aprendizagem desde a mais tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE Formação de professores. Educação infantil. Teoria crítica.



THE PEDAGOGICAL WORK OF TEACHERS IN THE UNIVERSE OF CHILD EDUCATION: THE CRITICAL THEORY AS THE EMANCIPATORY POSSIBILITY OF TEACHING

Abstract

It is through social experience that children become human and learn about themselves and the world. It is from the first experiences that we experience with significant people in our lives that we will be forming, creating meanings and values, building our self-image and self-identity, thus developing our cognitive potential and, consequently, becoming subjects. In this perspective, this article has as main objective to reflect on the work of teachers in the infantile education, in the sense of seeking new possibilities of emancipatory actions on the part of these professionals in relation to the process of learning and humanizing formation of the children. The research is a bibliographical one in light of the foundations of the Critical Theory of Society, mainly with the contributions of Adorno (1995) and Horkheimer (2002) and other secondary readings. As a result, the child needs to be seen as a thinking, historical, cultural being that transforms the world and is transformed by it, and the teacher, imbued with a solid theoretical and practical formation, needs to potentiate this process of children's knowledge and learning through bias of the humanizing reflection of teaching. As a result, early childhood education has the responsibility and commitment to the formation and development of each child for the knowledge and knowledge historically constructed, so that the teacher recognizes the appropriate spaces for pedagogical interventions with the promotion of integral formation through discoveries and learning experiences from an early age.

Keywords: Teacher training. Child education. Critical theory.

EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE PROFESORES EN EL UNIVERSO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA TEORÍA CRÍTICA COMO POSIBILIDAD EMANCIPATORIA DE LA ENSEÑANZA

Resumen

Es por medio de la experiencia social que los niños se vuelven humanos y aprenden sobre sí y sobre el mundo. Es a partir de las primeras experiencias que vivimos con personas significativas en nuestras vidas que nos formamos, creando significados y valores, construyendo nuestra autoimagen y autoidentidad, desarrollando así nuestro potencial cognitivo y, consecuentemente, haciéndonos sujetos. En esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo principal reflexionar sobre el trabajo de profesores en la educación infantil, en el sentido de buscar nuevas posibilidades de acciones emancipatorias por parte de esos profesionales en relación al proceso de aprendizaje y formación humanizadora de los niños. La investigación es de cuño bibliográfico a la luz de los fundamentos de la Teoría Crítica de la Sociedad, principalmente con las contribuciones de Adorno (1995) y Horkheimer (2002) y otras lecturas secundarias. Como resultado, el niño necesita ser visto como un ser pensante, histórico, cultural, que transforma el mundo y por él es transformada y, el profesor, imbuido de una sólida formación teórico-práctica, necesita potenciar ese proceso de saberes y aprendizajes infantiles por el mismo de la reflexión humanizadora de la enseñanza. Como resultado, la educación infantil tiene la responsabilidad y el compromiso con la formación y desarrollo de cada niño por los saberes y conocimientos históricamente construidos, de modo que el profesor reconozca los espacios oportunos para realizar intervenciones pedagógicas con la promoción de la formación integral por medio de descubrimientos y experiencias de aprendizaje desde la más tierna edad.

Palabras claves: Formación de profesores. Educación infantil. Teoría crítica.



INTRODUÇÃO

Do ponto de vista legal, histórico e pedagógico, a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse modo, a formação integral da criança, conforme apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), inicia-se na Educação Infantil, considerando que, será este primeiro contato com a escola que dará base para as demais etapas de sua vida educacional. Sendo assim, esse espaço formativo voltado a educação da infância deve possibilitar novos saberes e conhecimentos potencializadores de aprendizagens às crianças de 0 a 5 anos, de forma que contribua para sua formação humana à luz das várias linguagens do conhecimento e das experiências.

Assim, é por meio da experiência social que as crianças se tornam humanas e aprendem sobre si e sobre o mundo. Nessa lógica, é a partir das primeiras experiências que vivenciamos com pessoas significativas em nossas vidas que estaremos nos formando, criando significados e valores, construindo nossa autoimagem e autoidentidade, desenvolvendo, assim, nosso potencial cognitivo e, conseqüentemente, nos tornando sujeitos.

Entende-se, portanto, que é responsabilidade do professor promover um ensino intencional, pautado em planejamentos educativos que visam promover o desenvolvimento integral dessa criança, ampliando seu universo de conhecimentos e saberes, para além do cognitivo, ou seja, que outras linguagens sejam estabelecidas nesse entorno (social, afetiva, psíquica, física, psicomotora, entre outras). Entretanto, quando refletimos sobre o trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil no cenário atual em sintonia com referenciais teóricos críticos, entendemos que não passam de ações repetitivas do ensino que intenta exclusivamente em atender as demandas do capital calcado em produtividade, padronização e reprodução de fórmulas e receituários educacionais.

Desse modo, este estudo manifestou-se a partir de reflexões relacionadas ao Grupo de Pesquisa em Educação e Infância e do Projeto de Pesquisa “Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na Primeira Infância: da semiformação à emancipação humana”, ambos desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina e das exigências do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – com o Estágio de Docência na disciplina de “Saberes e Fazeres na Educação Infantil” no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina.

É notório que os professores (semi) formados são incapazes de proporcionar uma formação autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino. Nesta perspectiva, a problemática que guiará essa pesquisa será: Como tem se constituído o trabalho pedagógico de professores no universo da Educação Infantil com vistas as ações emancipatórias do ensino?

Buscando responder tal problemática, esse texto tem o objetivo principal de analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil, visando encontrar possibilidades



de ações emancipatórias por parte desses profissionais em relação ao processo de aprendizagem e formação humanizadora das crianças. Especificamente, objetiva-se refletir os pressupostos básicos da Teoria Crítica; analisar sobre o contexto atual e suas implicações na Educação Infantil e no trabalho pedagógico docente e, por fim, refletir, a luz de embasamentos teóricos e bibliográficos, sobre as possibilidades emancipatórias do ensino para as crianças.

Para essa reflexão, optamos pela metodologia, de cunho qualitativo, com o estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pautando-nos, principalmente, em autores como Adorno (1995) e Horkheimer (2002), e também de leituras secundárias com os autores: Freitag (1986), Pucci (2001), Zuin (2001), Duarte (2014) e, Haddad e Pereira (2014) que dialogam com a Teoria Crítica. A reflexão aqui pretendida envolve a preocupação com o trabalho pedagógico docente na educação infantil, pautado na criticidade, na autorreflexão e na autonomia, de forma que os indivíduos assumam uma postura emancipada frente à sociedade que os assolam diariamente.

Pensando na organização didática do texto, no primeiro momento, faremos uma breve contextualização sobre a Teoria Crítica e seus pressupostos. No segundo momento, faremos uma reflexão sobre como tem se constituído as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil dentro do contexto atual. Por fim, apresentaremos possibilidades emancipatórias do ensino no trabalho docente com as crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, a criança precisa ser vista como um ser pensante, histórico, cultural, que transforma o mundo e por ele é transformada, e o professor, imbuído de uma sólida formação teórico-prática, deve ser visto como o potencializador do processo de desenvolvimento e formação humanizadora da criança de 0 a 5 anos. Para isso, a instituição de Educação Infantil precisa ter a responsabilidades e o compromisso com a formação e desenvolvimento de cada criança, de modo que o professor reconheça os espaços oportunos para realizar intervenções pedagógicas, com a promoção da formação integral da criança desde a mais tenra idade.

A TEORIA CRÍTICA E SEUS PRESSUPOSTOS

Quando pensamos em Teoria Crítica, devemos refletir sobre o momento no qual ela surgiu, de forma que, resgatando o seu significado no passado, ela permita a crítica do presente e a projeção de um mundo melhor no futuro, onde os erros do passado possam ser redimidos. Adorno (1995), em seu texto *Educação Após Auschwitz*, relata que a barbárie continuará acontecendo enquanto a sociedade persistir em alimentar os fundamentos que geram as condições para regressão. A Teoria Crítica surgiu nesse contexto de barbárie e, é por este motivo, que ela não se contenta com o presente, esforçando-se constantemente para superar a realidade cotidiana rotinizada, visando o futuro de uma humanidade emancipada.

A Teoria Crítica surgiu em 1920 com a formação de um grupo de intelectuais alemães de esquerda que estabeleceram-se em Frankfurt, na Alemanha, e constituíram a Escola de Frankfurt, onde desenvolviam pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas sociais,



culturais, estéticos e filosóficos gerados pelo capitalismo. A ideia de institucionalizar um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários da época, surgiu diante de uma longa semana de estudos marxistas, no qual preocupavam-se em fazer uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno. (FREITAG, 1986). Desse modo, criaram um instituto de investigação nomeado de Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções que ficou conhecido como a Revista de Pesquisa Social, ambos sediados na Universidade de Frankfurt. (PUCCI, 2001).

Dentre a primeira geração de cientistas sociais que integraram a Escola de Frankfurt, destacam-se Max Horkheimer (1895-1973), coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse (1898-1979), conhecido no Brasil nos anos 1970 por seus livros publicados, Theodor Adorno (1903-1969), que ingressou no Instituto no final de 1930 e o dirigiu de 1967 até 1969, Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto de 1933 a 1940 e Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, ainda vivo, porém atualmente aposentado. (PUCCI, 2001).

Em um aspecto geral, compreendemos que a teoria crítica está baseada em uma interpretação ou abordagem materialista de caráter marxista – porque afirma que o indivíduo deve construir sua identidade – e multidisciplinar, porque não considera apenas importante as questões econômicas, mas agrega a ela contribuições de várias ciências, tais como: filosofia, sociologia, psicologia, política e questões culturais da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos.

Este termo “Teoria Crítica” estabeleceu-se em 1937 a partir de um artigo de Max Horkheimer nomeado de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, escrito em exílio nos Estados Unidos, onde utilizou-se desta expressão para escapar da terminologia “Materialismo Histórico” utilizada pelo marxismo hegemônico da época. Na verdade, Horkheimer (2002) almejava que a sociedade compreendesse que a Teoria Marxiana era recente, porém incompleta, pois, de acordo com a sua visão, a identidade de um indivíduo não se constituía apenas por meio do trabalho (questão econômica) – que era o que pregava a teoria de Marx –, mas que questões filosóficas, culturais, políticas e psicológicas, eram aspectos importantes presentes na realidade do indivíduo e influenciavam na construção da identidade do mesmo.

Os autores frankfurtianos da primeira geração (1930 a 1970) escreveram sobre temas filosóficos (crítica à razão iluminista; dialética do esclarecimento; dialética negativa), culturais (cultura e civilização; indústria cultural; semiformação), sociais (indivíduo e sociedade; sociedade unidimensional; sociedade administrada), estéticos (ensaio como forma; constelação; experiência estética; mimese e racionalidade na obra-de-arte) e psicológicos (personalidade autoritária; relação autoridade e família, preconceito; anti-semitismo). Apesar de permanecerem nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram com a crítica e, intensamente, com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche, Freud, dentre outros.

Quando pensamos na expressão Teoria Crítica, dentro da perspectiva Adorniana, remetemos o conceito de teoria à dimensão da prática e o conceito de crítica à aceitação da contradição e do trabalho permanente da negatividade, aspectos presentes em qualquer



processo de conhecimento. (FREITAG, 1986). Nesta perspectiva, podemos compreender que a Teoria Crítica se pauta na negação de uma ordem estabelecida, o qual busca libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência. Para isso, utiliza-se da razão como um instrumento de libertação, visando a autonomia e autodeterminação do homem.

DO CONTEXTO ATUAL AO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Diante da sociedade capitalista que nos assola diariamente, a razão – que antes era tomada como libertação dos homens – atrofiou-se na medida que transformou-se em um instrumento à serviço desta sociedade calcada na padronização e no consumo. Assim, é irrefutável negar que a razão encontra-se tão alienada que torna-se uma utopia pensar na possibilidade de atingir seu objetivo emancipatório, resultando na dominação incondicional destes homens.

A Indústria Cultural – termo utilizado por Adorno e Horkheimer, em 1947, com o intuito de substituir o que chamavam de “cultura de massa” – impõe estilos de vida e de consumo que seguem a ordem do modelo social e produtivo próprio da sociedade capitalista que padroniza valores e transforma a cultura em mercadoria, criando estratégias de manipulação no qual há a absorção de normas, ordens e proibições. (LIMA, 2008).

Na visão de Adorno, o problema da deficiência da escolarização formal enfrentado atualmente seria solucionado se a educação elementar produzisse pessoas verdadeiramente cultas com professores intelectualmente preparados para assumir uma postura de superação da semiformação. (ZUIN, 2001). No entanto, a própria produção cultural, por meio da Indústria Cultural, proporciona a semiformação, isto é, o sistema capitalista cria mecanismos de acesso à cultura levando a sociedade a acreditar que estão oferecendo uma formação educacional emancipada, quando na verdade estão contribuindo para a reprodução da Indústria Cultural onde a cultura é consumida como mercadoria.

Neste contexto, tem-se a ilusão de estar aumentando o cabedal cultural dos profissionais que atuam na Educação, quando na verdade estão alimentando-os de mercadoria cultural. Compreende-se, portanto, que a formação dos professores encontra-se semiformada, afinal, ter acesso a cultura em nossa sociedade não significa apropriar-se do conhecimento historicamente produzido e torna-lo fonte de emancipação, mas sim ter acesso aquilo que o sistema capitalista disponibilizou com o intuito de aumentar o consumo da “cultura”.

Os professores são convertidos em instrumentos de semiformação na medida em que transmitem uma cultura sem profundidade, desapegada da tradição histórica e centrada na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico. Nesse sentido, é notório que as práticas educativas destes profissionais que encontram-se na Educação Infantil estão calcadas em pressupostos capitalistas que disseminam uma cultura danificada, longe de



promover o domínio do conhecimento emancipado e de proporcionar a capacidade da autorreflexão.

Dessa forma, buscando refletir sobre o trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil no contexto atual, de acordo com Saito e Oliveira (2018), fica evidente que o ensino transformou-se em mera mercadoria, na medida que os professores utilizam-se apenas de produções manuais infantis como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento adquirido. Estes profissionais não se dão mais o trabalho de incentivar a autorreflexão e autonomia das crianças, pois utilizam-se apenas de conteúdos que expressam o princípio da aplicabilidade mercadológica. A escola, antes apoderada como esperança de culturalização e elevação intelectual, transformou-se em uma mesmice pedagógica marcada pela padronização do conhecimento.

Diante deste cenário, podemos observar a presença do “tempo do capital” (BARBOSA, p. 215, 2013) como uma pedagogia implícita nas escolas de Educação Infantil, de modo que os professores alegam não ter tempo para fazer tudo o que deles exigem, assim diminui-se o tempo que as crianças possuem para brincar e amplia-se o tempo para desenvolverem habilidades objetivadas em atender as demandas exigidas pelo capital. Assim, as crianças são apressadas para acompanhar o ritmo dos demais colegas e suas ações são reguladas por tempo fixos estabelecidos pelos professores visando somente a produtividade. Em consequência disso, as escolas constroem artefatos como cronogramas, rotinas e horários para controlar a infância.

Essas ações são cristalizadas em torno de práticas equivocadas que se naturalizam no cotidiano infantil e que passam a ser cenário pedagógico no trabalho educativo e mediador de crianças em fase de formação e desenvolvimento como se fossem propiciadoras de tal formação humana. O pensamento pedagógico é esvaziado, ao invés de ressignificado pela reflexão e crítica. As experiências formativas dão lugar ao silêncio e emudecimento humanos, prevalecendo, desse modo, a lógica do pensamento instrumental e repetitivo, com características de padronização e diminuição da razão à sua dimensão instrumental e utilitarista, em que adultos e crianças vão conduzindo seu ‘tempo-rotina’ sem ao menos refletir sobre o processo e elaborar novos olhares para o trabalho educativo. (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Nesse sentido, pensando nas rotinas pedagógicas, estas manifestam-se por meio da utilização de modelos considerados ideais que apenas reproduzem conteúdos de interesse capitalista e, muitas vezes, não atendem as necessidades e não potencializam as capacidades das crianças da Educação Infantil. Diante do exposto, a educação deveria conduzir estas crianças a uma aprendizagem voltada à emancipação humana, entretanto, ao contrário disso, ela se limita em ações repetitivas e utilitaristas do pensamento. Desse modo, Saito e Oliveira (2018) apontam que é necessário pensar a rotina pedagógica como uma forma de superação dessas práticas repetitivas presentes na Educação Infantil.

Muitas vezes, as crianças são vistas como um ser frágil e incapaz que necessitam apenas de cuidados e proteção, e por este motivo muitas crianças tem seu desenvolvimento prejudicado por desfrutarem de um ambiente pobre de possibilidades e estímulos inadequados



e hostis, e devido os professores acreditarem que elas não precisam mais do que cuidados triviais, não lhes proporcionam vivenciar trocas de experiências que promovam a expansão de seu desenvolvimento e a plena vivência de suas potencialidades físicas, emocionais e cognitivas.

Neste âmbito, as ações educativas são guiadas por ações de cuidados voltadas ao assistencialismo, ou seja, os professores possuem dificuldades em compreender que a Educação Infantil não é um espaço apenas para o cuidar, mas que o educar também é fundamental. Segundo Borges e Souza (2002), são grandes as dificuldades que os educadores encontram para atuar com as crianças da Educação Infantil, pois suas práticas têm sido marcadas por crenças inspiradas e amparadas em uma noção de cuidado pobre e restritiva.

Outro ponto que necessita de reflexão são os livros didáticos que a Indústria Cultural enche de ilustrações para chamar a atenção das crianças, esquecendo-se de enriquecer o conteúdo contido nestes manuais. Entretanto, espera-se que quem o faça seja o professor, imbuído de uma formação que lhe permita extrapolar tais manuais orientadores. No entanto, devido a formação deficiente, aliada às condições de trabalho extenuantes, fazem com que muitos professores não só se resignem ao livro didático como ainda o considerem indispensável para seu trabalho.

Desse modo, é possível compreender que o problema aqui presente é o fato dos professores estarem mais preocupados em cumprir os rituais pedagógicos, como preparar a apresentação do Dia das Mães, do que possibilitar que as crianças desenvolvam suas potencialidades humanas. Assim, é necessário que os educadores tenham objetivos pedagógicos que sustentem uma prática realmente educativa, proporcionando uma atuação intencional que promova vivências significativas e o desenvolvimento de fato.

POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DO ENSINO PARA CRIANÇAS

Quando pensamos em possibilidades de ações humanizadoras no trabalho docente com crianças na Educação Infantil, é necessário primeiramente entender que o professor tem uma tarefa fundamental nesse processo, no sentido de garantir pelo ensino intencional e comprometido, uma formação que permita a experiência do pensar crítico, criativo e inventivo de nossas crianças. Desse modo, considerando que a sociedade contemporânea favorece um ensino superficial e empobrecido de experiências formativas para os professores, se faz necessário que eles desenvolvam a capacidade de reconhecer essa semiformação, buscando distanciar-se dessa educação semiformativa – no qual utilizam-se da escola para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade – e educar para a autonomia.

Mészáros (2007) advoga que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, porque isso traduziria apenas uma mudança institucional isolada. O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do



sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida.

Nesse sentido, é preciso uma educação que contribua para que as crianças se apropriem do contexto da vida social com criticidade, ou seja, uma educação comprometida com a formação humana de forma que desenvolva integralmente estas crianças. Para tanto, é essencial a existência de uma ação didática intencional que considere as necessidades destas crianças, enxergando-as como protagonistas do processo educacional.

É fundamental deixar claro, como já citado anteriormente, que essa ação didática somente será possível se os profissionais que atuam com estas crianças possuem uma formação competente que garanta conhecimento teórico suficiente para traduzir-se em práticas pedagógicas humanizadoras, pois de acordo com Duarte (2014), é por meio do processo educativo que o indivíduo aprende a se tornar humano, sendo assim, o homem não nasce sabendo ser homem, ele aprende a ser como tal.

Ainda, é necessário que o professor da infância considere a Educação Infantil enquanto espaço de educação e desenvolvimento integral de crianças, uma vez que, a escola da infância configura-se como uma instituição de dimensão pedagógica, e, portanto, como espaço de trabalho do professor. Nesse sentido, o papel principal da escola é a socialização do saber sistematizado, e não de qualquer saber, assim, os estabelecimentos de educação para a criança de 0 a 5 anos são espaços, por excelência, para a disseminação do conhecimento elaborado, isto é, do conhecimento científico, e não o espontâneo (senso comum), do saber sistematizado e não fragmentado, da cultura erudita e não a popular.

Isto posto, Oliveira (1987, p. 92), afirma que a escola “[...] é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado.” Em comum acordo, Saviani (2013) salienta que a escola configura-se como saber sistematizado, longe de ser um lugar em que se produz conhecimento por “palpites” ou “achismos”. O autor acrescenta, ainda que, “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Desse modo, a escola precisa realizar uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano nas crianças, sem que haja a abreviação da infância, mas com estratégias de ensino e conteúdo que permita o diálogo da criança com o mundo da cultura que a cerca. É nesse sentido que a educação das crianças deve assumir um caráter propulsor do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, Haddad e Pereira (2014, p. 77) “[...] nos chama a atenção para a importância do trabalho da escola no que se refere a seleção dos conteúdos e das formas adequadas para garantir a apropriação do conhecimento escolar pelo aluno.” Compreende-se, portanto, que o trabalho do professor é fundamental no processo educativo, uma vez que ele é responsável por transmitir o saber historicamente acumulado.



Ele é responsável pela organização do trabalho pedagógico na sala de referência, o que implica na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação de uma boa aprendizagem. É, também, responsável por ensinar aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, para isso ele deve organizar o ensino por meio do trabalho com conteúdos escolares, buscando utilizar diferentes estratégias metodológicas que possibilite que a criança avance cada vez mais em seu nível de aprendizagem.

Há também a necessidade de organizar o tempo e o espaço educativos, afinal, eles podem ser considerados como segundo educadores, pois possibilitam o “[...] desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora da cultura.” (FREITAS *et al.*, 2015). Assim, é preciso pensar este tempo como possibilitador de experiências lúdicas, do pensar crítico, e este espaço como propulsor de desafios e aprendizagens.

A qualidade das interações estabelecidas com a criança e a formação de um vínculo positivo entre ela e de quem cuida e educa torna-se um dos grandes desafios para o trabalho docente humanizador e emancipatório. Dessa forma, é também de grande importância a competência dos adultos que estarão com ela, interagindo e mediando suas relações com o meio. Do mesmo modo que a criança deve ser vista como um ser pensante, os professores devem ser vistos como autoridades pedagógicas potencializadoras do ensino e aprendizagem das crianças e, não somente meros observadores do desenvolvimento infantil.

De acordo com Mészáros (2007), é preciso reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir uma reforma radical. A reforma significa, segundo o autor, desafiar as formas atualmente dominantes de internalização existentes no sistema educacional formal, pôr em execução urgentemente uma atividade de “contrainternalização” coerente e sustentada na direção da criação de uma alternativa ao que já existe. Significa que a educação formal precisa desatar-se do revestimento da lógica do capital e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes.

Sendo assim, acreditamos que a instituição de Educação Infantil tem responsabilidade e compromissos com a formação e desenvolvimento de cada criança. Portanto, para ser eficiente, precisa saber reconhecer os espaços oportunos para realizar intervenções intencionais de cuidado e educação que podem ser reconhecidos em suas necessidades “irrenunciáveis”. Ser receptivo, garantir uma ligação estável e o reconhecimento das características individuais de cada criança, é papel do educador, função da instituição e direito da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Educação Infantil ser a primeira instância da vida educacional de uma criança, é nela que irá ocorrer o processo de formação integral e que dará base para as demais



etapas de sua formação. Desse modo, esse espaço deve possibilitar aprendizagens significativas que contribuam no desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, pautado em planejamentos educativos intencionais, o professor deve ser o responsável em promover um ensino de qualidade. Entretanto, devido principalmente a (semi) formação destes profissionais, no contexto atual encontra-se dificuldades em oportunizar situações em que a criança seja protagonista de seu processo educacional.

Assim, é preciso que estes profissionais que atuam com crianças na Educação Infantil, organizem o trabalho pedagógico de forma que as escolhas dos conteúdos garantam a apropriação de uma boa aprendizagem, buscando ensinar aquilo que a criança não consegue fazer sozinha e que seja significativo para ela, utilizando-se sempre de diferentes estratégias metodológicas que possibilitem seu avanço progressivo no processo de aprendizagem.

É importante também que o professor organize o tempo e o espaço educativo de forma que ele seja possibilitador de experiências lúdicas e propulsor de desafios e aprendizagens emancipatórias. Entretanto, nada disso será válido se este profissional não estiver imbuído de uma sólida formação teórico-prática, pautada na criticidade e na autorreflexão de suas práticas educativas.

Levando em consideração estes aspectos, apontamos a concepção crítica reflexiva como uma possibilidade de proporcionar práticas pedagógicas emancipadas para as crianças da Educação Infantil, pois ela se pauta na negação da ordem estabelecida e busca uma sociedade mais justa e humana, liberta do jugo da repressão e da ignorância. Utiliza-se, também, da razão como um instrumento de libertação que almeja a autonomia e a autodeterminação humana.

Desse modo, defendemos uma prática pedagógica pautada nos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, que entenda a criança como um ser ativo e o professor como mediador do seu processo de desenvolvimento, considerando as instituições de Educação Infantil como responsáveis pela formação e estruturação de cada criança, de forma que o professor reconheça os espaços oportunos para realizar intervenções intencionais, buscando promover o desenvolvimento integral infantil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BORGES, M. F. S. T.; SOUZA, R. C. de. S. (org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. São Paulo: DP&A, 2002. 128 p.



- DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In*: ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 33-47.
- FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986. 184 p.
- FREITAS, F. *et al.* O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática**, v. 2, n. 2, p. 42-64, 2. sem. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratICA/article/view/33557/17957>. Acesso em: 23 maio 2018.
- HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. de. F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. *In*: ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 75-85.
- HORKHEIMER, M. Meios e fins. *In*: HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002. p. 9-62.
- LIMA, E. F. de. A concepção da educação em Theodor W. Adorno. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UNESP, n. 3, 2008, Marília, SP. **Anais [...]** Marília, SP: Filogenese, 2008. p. 77-84.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195-223.
- OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *In*: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. (ed.). **Socialização do saber escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 1-22, 2001.
- SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- ZUIN, A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

**Notas**

¹ Mestranda em Educação na área de Formação Docente pela Universidade Estadual de Londrina. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Membro do Grupo de Pesquisa "Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na Primeira Infância: Da Semiformação à Emancipação Humana" vinculado ao "GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância" desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina.

² Pós Doutora em Educação pela UNESP - Marília. Doutora em Educação pela UEM - Maringá. Coordenadora da Comissão de Pesquisa - UEL. Coordenadora do Curso de Especialização Trabalho Pedagógico em Educação Infantil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação – UEL. Líder do GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância.