



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: Viviane Aparecida Bernardes de Arruda  
E-mail: vivianebernardesarrruda@gmail.com  
Instituição: Rede Municipal de Ensino de Cambé, Brasil

Submetido: 20/04/2019  
Aprovado: 18/02/2020  
Publicado: 09/07/2020

**doi** 10.20396/rho.v20i0.8655250  
e-Location: e020027  
ISSN: 1676-2584





Distribuído Sobre



## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SOCIALIZAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO EM QUESTÃO

  Viviane Aparecida Bernardes de Arruda<sup>1</sup>

  Marta Silene Ferreira Barros<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente estudo foi elaborado a partir de discussões realizadas no Grupo de Estudos: FOCO - Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano, vinculado à UEL<sup>3</sup> e também por intermédio de levantamento bibliográfico, tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético. Aliando as discussões do Grupo e de teóricos que se embasam nessa perspectiva e, sabendo-se da existência do esvaziamento do ensino na Educação Infantil, este trabalho visa questionar de que maneira a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir com o processo de humanização da criança, visando superar concepções e práticas que comprometem o trabalho educativo. Mediante este estudo, foi possível averiguar a importância da intencionalidade do professor no ato de planejar, a fim de se efetivar na prática a socialização de conhecimentos científicos. Assim, esse trabalho, tem como foco as crianças menores de cinco anos, uma vez que se avalia que as mesmas podem se apropriar do saber sistematizado, objetivando desse modo, o desenvolvimento infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Educação infantil. Saber sistematizado.



## CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN CHILDREN EDUCATION: THE SOCIALIZATION OF SYSTEMATISED KNOWLEDGE IN QUESTION

### Abstract

The present study was elaborated from discussions in the Study Group: FOCUS - Group of Studies and Research in Formation, Praxis and emancipation in School Education: implications of Historical-Cultural Theory in teaching, learning and human development, linked to UEL and also through a bibliographic survey, based on historical and dialectical materialism. Combining the discussions of the Group and theorists who are based on this perspective and, knowing the existence of the emptying of teaching in Early Childhood Education, this work aims to question how Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy can contribute to the process of humanization of the child, aiming to overcome conceptions and practices that compromise the educational work. Through this study, it was possible to ascertain the importance of the intentionality of the teacher in the act of planning, in order to practice in practice the socialization of scientific knowledge. Thus, this work focuses on children under five years of age, since it is assessed that they can appropriate the systematized knowledge, thus aiming at child development.

**Keywords:** Education. Historical-cultural theory. Historical-critical pedagogy. Child education. Systematic knowledge.

## CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y DEL PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA SOCIALIZACIÓN DEL SABER SISTEMATIZADO EN CUESTIÓN

### Resumen

El presente estudio fue elaborado a partir de discusiones realizadas en el Grupo de Estudios: FOCO - Grupo de estudios e investigaciones en formación, praxis y emancipación en la educación escolar: implicaciones de la teoría histórico-cultural en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo humano, vinculado a la UEL y también por intermedio de levantamiento bibliográfico, teniendo como fundamento el materialismo histórico y dialéctico. Al igual que las discusiones del Grupo y de teóricos que se basan en esa perspectiva y, sabiéndose de la existencia del vaciamiento de la enseñanza en la Educación Infantil, este trabajo pretende cuestionar de qué manera la Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica pueden contribuir con el " proceso de humanización del niño, buscando superar concepciones y prácticas que comprometen el trabajo educativo. Mediante este estudio, fue posible averiguar la importancia de la intencionalidad del profesor en el acto de planear, a fin de efectivizar en la práctica la socialización de conocimientos científicos. Así, ese trabajo, tiene como foco a los niños menores de cinco años, una vez que se evalúa que las mismas pueden apropiarse del saber sistematizado, objetivando de ese modo, el desarrollo infantil.

**Palabras clave:** Educación. Teoría histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica. Educación infantil. Saber sistematizado.



## INTRODUÇÃO

Discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem que analisam a importância da escola socializar conteúdos sistematizados, sendo eles os clássicos, os científicos, os artísticos, continuam a ser na contemporaneidade pauta de debates por parte de professores e estudiosos na área da Educação Infantil. De acordo com o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, tais conteúdos devem estar contidos no cotidiano das crianças nas instituições escolares, desde a tenra idade, em que se é possível primar por uma educação de qualidade para os pequenos.

A motivação inicial para realização desse trabalho desencadeou-se da necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a questão da formação e atuação de professores, cujo foco se refere a etapa de zero a cinco anos.

O objetivo principal desse trabalho é analisar de que maneira a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, embasadas no aporte filosófico materialista histórico-dialético, poderão colaborar para a compreensão do desenvolvimento da criança nesse nível de ensino.

Com essa pesquisa busca-se superar concepções e práticas educativas que comprometam o trabalho educacional, que deixam o professor à margem de um planejamento pautado na intencionalidade, ocasionando desse modo, um esvaziamento do ato de ensinar.

Logo, em defesa do papel desse profissional, torna-se mister salientar que tanto a Psicologia Histórico-Cultural, quanto a Pedagogia Histórico-Crítica, consideram importante no contexto do trabalho pedagógico com crianças pequenas o ensino, categoria essencial na relação com a aprendizagem. Segundo Martins (2016), a prática pedagógica dos professores é fundamental para contribuir com o desenvolvimento infantil.

Para que ocorra efetivamente essa intenção é necessário que o profissional da educação se aproprie da cultura elaborada, por meio da compreensão de conteúdos sistematizados e não por práticas espontâneas e imediatistas, que afetem sua emancipação enquanto sujeito histórico e social.

O estudo contou com a contribuição de autores que versam a respeito da temática abordada como: Vigotsky (2007), Saviani (2013), Duarte (2016), Arce (2013a) e (2013b), Martins (2016), Mello (2007), Pasqualini (2010), dentre outros.

A presente pesquisa apresentará as abordagens da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a aprendizagem e desenvolvimento humano, com foco na criança que se encontra na etapa da Educação Infantil, apontará discussões entre ensino e espontaneísmo, aspectos presentes no trabalho pedagógico nesse nível de ensino. Também será elencada nesse estudo, a articulação entre o ensino, interações e brincadeiras, sendo a mesma considerada de extrema relevância para a apropriação da cultura elaborada e aumento do repertório cultural dos sujeitos desde a sua tenra idade.



## TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Historicamente a Educação Infantil tem passado por inúmeras transformações, e em meio a essas mudanças no sistema de educação brasileiro a formação educacional da criança era considerada dever da família ou do grupo social ao qual pertencia e durante este percurso, foram criadas as creches, de caráter predominantemente assistencialista. Kuhlmann Junior (1996), salienta que a origem da etapa de formação da criança surge com essa finalidade, com o discurso da retirada dos pequenos de meios suscetíveis de contaminação, sendo a rua um desses meios, e a baixa qualidade do atendimento como uma de suas peculiaridades. O autor argumenta que:

[...] O processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. (KUHLMANN JUNIOR, 1996, p. 31).

Stemmer (2012) assevera a importância de destacar as transformações decorrentes do processo de industrialização no século XIX, e dentre elas a divisão do trabalho, que fez com que surgissem naquela época espaços específicos para a guarda das crianças, e não somente para receber as que eram abandonadas. De fato, pode-se notar que a preocupação com a criança desamparada, tornou-se um discurso primordial daquela época. (KUHLMANN JUNIOR, 1996).

Nos dias atuais, mesmo que a Educação Infantil seja legalmente a primeira etapa da Educação Básica, observa-se que a visão assistencialista ainda predomina nas práticas escolares por grande parte das instituições infantis, o que deixa de se considerar a criança como um ser em desenvolvimento, que necessita de cuidados sim, mas especialmente de uma educação de qualidade que promova um efetivo aprendizado.

O presente estudo destaca as implicações da Psicologia Histórico-Cultural (teoria desenvolvida por Vigotski<sup>4</sup>), e da Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas enfocam a importância do papel do ensino, ao socializar conceitos científicos, para a promoção da organização da práxis pedagógica.

Segundo Vigotsky (2007), os processos psicológicos tipicamente humanos se dão na esfera do social. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e [...] no *interior* da criança (*intrapsicológica*).” (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Dentro desta concepção, considera-se dois níveis de desenvolvimento, o primeiro se refere ao “[...] *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.” (VIGOTSKY, 2007, p. 96). Prestes (2012, p. 206), comenta que “[...] Vigotski usa tanto a expressão *desenvolvimento atual* quanto *desenvolvimento real* para referir-se ao



nível de desenvolvimento efetivo da criança. [...]”, e complementa que a atividade que a criança consegue realizar sem ajuda e mediação do adulto se refere ao nível do desenvolvimento atual, essas “[...] não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento.” (PRESTES, 2012, p. 193-194).

O segundo nível, que se refere a zona de desenvolvimento iminente, como argumenta Prestes (2012) é a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia, “[...] que é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto [...]” (PRESTES, 2012, p. 193) e não zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato, como encontrado em traduções das obras de Vigotski no Brasil. De acordo com a autora, quando se utiliza os termos potencial ou imediato,

[...] não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre seus pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, p. 190).

Assim, é mister evidenciar que nesse processo onde se dá a ZDI<sup>5</sup>, se torna imprescindível o papel do professor e da sua atuação, planejando com intencionalidade as experiências a serem vivenciadas pelas e com as crianças na instituição de Educação Infantil, contribuindo, para seu aprendizado e desenvolvimento.

Prestes (2012, p. 205), enfatiza a defesa da tradução da ZDI ao mostrar que:

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que o imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver 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.

Mukhina (1995) nos estudos que desenvolve acerca da Psicologia Pré escolar destaca a importância da Pedagogia e Psicologia serem áreas que se complementem a fim de subsidiar conhecimento aprofundado acerca da criança e suas necessidades.

De acordo com Mello (2007), mediante a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, o processo educativo tem por responsabilidade, organizar de maneira sistemática as condições pertinentes, afim de propiciar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. A autora, afirma ainda que o professor precisa questionar sobre, como as crianças aprendem, como acontece a humanização das mesmas, e alerta para a importância de se considerar a dialética do psiquismo, diante da formação de novas estruturas psíquicas, visto que as crianças não nascem prontas, e por isso a mediação na educação dos escolares se torna essencial.

Pasqualini (2010), baseando-se nos estudos de Elkonin, enfatiza que, a organização adequada do ensino, garante a intervenção pedagógica, conforme as especificidades de cada



período de desenvolvimento, uma vez que ao conhece-las, se pode estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados para a realização de atividades que promovam a efetiva aprendizagem.

Desse modo, o trabalho educativo pautado no método crítico dialético, opera na atividade da criança em relação as suas ações perante o mundo, determinando saltos qualitativos no seu psiquismo e na sua consciência.

Martins (2016, p. 25), assevera que:

[...] os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida.

Assim, Saviani (2013, p. 14), argumenta que sobre a questão do ensino sistematizado: “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular.”

Diante do exposto, torna-se relevante a união dos aportes teóricos, que embasaram esse estudo em que a finalidade é a qualificação do sujeito humano. Esse é considerado um caminho que pode ser objetivado, mediante a concepção de que a criança é um ser em desenvolvimento e que necessita se apropriar do que de mais elaborado existe na vida em sociedade, especialmente, por meio da mediação do adulto mais experiente, nesse caso, o professor, que articulará a assimilação do conhecimento elaborado por intermédio do trabalho escolar, uma vez que se avalia o ensino como eixo norteador do trabalho educativo.

## ENSINO X ESPONTANEÍSMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Críticas acerca do ensino desde a etapa da educação infantil, vem sendo fundamentadas de forma equivocada, deturpando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, julgando-a como uma teoria tradicional, de escolarização e alfabetização precoce, que como salienta Arce (2013a, p. 5), essa ideia alimenta uma “[...] Imagem vulgarizada de que esta dita pedagogia seria conteudista.” A autora ainda argumenta que

Conteudista entendida como uma pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem se ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica). Portanto, para crianças pequenas pedagogia histórico-crítica = tortura + criança deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a pedagogia histórico-crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na educação infantil. (ARCE, 2013a, p. 5).



Diante do pensamento acima se torna basilar analisar a conjuntura em que se encontra o cenário educativo dessa etapa da educação básica na contemporaneidade, reconhecida mediante as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, (BRASIL, 2010), mas na prática, muitas vezes esse cenário se mostra contrário, pois, o cuidar prevalece com maior ênfase sobre o ato ensinar. O processo de ensino é analisado de maneira inadequada sendo visto como escolarização, o que é um erro. Quando se faz referência a esse procedimento nos primeiros anos, pensa-se na apropriação de conteúdos, o qual inclui o conhecimento dos instrumentos e signos presentes na vida.

Outro fator que se encontra presente na atualidade, é a existência crescente em instituições infantis, públicas e privadas, de profissionais que consideram o espontaneísmo como propulsor do desenvolvimento infantil, buscando o ideário de criança feliz e protagonista do processo de sua própria aprendizagem, em que o professor não medeia a assimilação do conhecimento, e sua ação se reduz a de um mero observador das interações e das relações sociais das crianças. Mediante tais problemáticas apontadas, nota-se a desvalorização do trabalho do professor.

Como aborda Duarte (2016, p. 67):

[...] O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

É válido destacar que, a perspectiva defendida nesse estudo de modo algum sugere desrespeitar ou desconsiderar o conhecimento prévio que a criança traz consigo para o ambiente escolar, pelo contrário, a pedagogia histórico-crítica, entende que o trabalho educativo vinculado aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se concretiza “[...] de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética.” (DUARTE, 2016, p. 95). O autor assegura que, o critério utilizado para a escolha dos conteúdos escolares, se fundamenta na ideia de que a educação intencional e sistemática produz a humanização dos indivíduos.

Partindo dessa premissa, o professor precisa se atentar em sua prática pedagógica, para que a mesma não se torne imediatista, reproduzindo os interesses da sociedade capitalista, mas pensar e efetivar ações que promovam o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades, no processo de apropriação da cultura mais elaborada, por intermédio de conceitos científicos.

Não se trata aqui de preparar os pequenos para o Ensino Fundamental, mas sim de se consolidar práticas pedagógicas que envolvam conhecimentos clássicos, que contemplem conteúdos de formação operacional e teórica. Martins (2009), explana que, os conteúdos de formação operacional para a Educação Infantil são os conteúdos de interferência indireta, que



compreendem os saberes interdisciplinares: saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, de saúde e entre outros, estes não serão transmitidos às crianças de maneira conceitual, por isso, a classificação como aprendizagem indireta. Já os conteúdos de formação teórica dizem respeito aos domínios das várias áreas do saber científico, sob a forma de saberes escolares, ou seja, conteúdos que precisam ser ensinados, corroborando para a apropriação de aquisições culturais mais elaboradas, respeitando o nível de compreensão que a criança se encontra.

No que tange à importância da transmissão dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos clássicos, advogada pela pedagogia histórica-crítica, consideramos necessário reiterar a propriedade de propagação de tais saberes em todos os níveis de ensino. Essa observação se justifica, pois, não raro equivocadamente se propala a impossibilidade do ensino de conteúdos científicos, não cotidianos- e consequentemente a impossibilidade de adequação da pedagogia histórico-crítica para todas as faixas etárias. Há que se reconhecer que desse mal padeceu (e de certa forma ainda padece) a educação infantil, concebida como momento no qual pouco ou nada há para se “ensinar”- do ponto de vista dos conhecimentos clássicos, sobretudo em seus anos iniciais. (MARTINS, 2016, p. 21-22).

O planejamento pedagógico, fundamentado nessa teoria pedagógica defendida por Martins (2016, p. 22), envolve a tríade forma-conteúdo-destinatário, em que, o destinatário trata-se do sujeito “[...] que sintetiza, a cada período de vida, a história das apropriações que lhe foram legadas.”

Para ser capaz de atuar pedagogicamente, “[...] o professor precisa conhecer a criança com a qual está trabalhando, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto do ponto de vista sócio histórico e cultural.” (ARCE, 2013a, p. 7). Dessa forma, esse profissional da educação, poderá pensar em práticas educativas que produzam nos escolares conhecimentos elaborados, e proporcionem a formação de conceitos científicos. O trabalho educativo na Educação Infantil possui dois ambientes de aprendizagem, o ambiente domiciliar e o ambiente escolar, sendo ambos fundamentais para a formação humana. No entanto é mister considerar que o segundo é formal, intencional e sistematizado, o que se diferencia do primeiro.

## **O ENSINO NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**

Ao se pensar em práticas educativas com as crianças, o ensino, precisa estar articulado eminentemente com o brincar e com as interações que se estabelecem nas instituições infantis. Para Arce (2013b), as brincadeiras, assim como as relações sociais não ocorrem de forma natural ou espontânea, mas são desencadeadas por meio das relações cotidianas.

Diante da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as capacidades humanas não se desenvolvem de forma natural e universal, pois é por intermédio das relações com o meio e com o outro que a criança se qualifica psíquica e socialmente, referindo-se também nesse contexto, à imaginação, memória e a oralidade. Cabe aos profissionais envolvidos diretamente com a educação identificar em qual nível de aprendizagem a mesma se encontra e possibilitar por meio





de ações educativas, estratégias pedagógicas que propiciem saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Pasqualini e Eidt, (2016, p. 2), esclarecem que para a Teoria Histórico-Cultural “[...] não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado.” A interação com o adulto mais experiente, de acordo com Arce (2013b) é o principal aspecto responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social da criança. É válido considerar o conceito vigotskiano de mediação nesse estudo, que de acordo Martins (2016, p. 16), é

[...] um processo que ocorre em atividades específicas, que, valendo-se de suas propriedades essenciais, permitem aos seus integrantes exercerem entre si uma influência recíproca da qual depende a consecução dos objetivos da atividade em pauta. Destarte, quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou conceito. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o *outro* ser social que já o domina.

Portanto, o ponto de partida para a atividade por meio brincadeira, é a interação com o adulto, e que gradativamente, expande-se, aos pares e as outras crianças, pois o contato espontâneo por si só, com os objetos à sua volta, não incitará na aprendizagem efetiva e no aumento do repertório cultural dos envolvidos. Arce (2013a), evidencia que o professor ao utilizar o envolvimento que possui com o escolar, fomenta o pensar junto desafiando-a intelectualmente. Dessa forma, avalia-se relevante criar necessidades para que a criança se desenvolva e se aproprie da cultura mais elaborada.

Ao atuar nestes dois âmbitos didático-metodológicos aonde se trabalha com atividades estruturadas e atividades abertas, pensando-se as atividades abertas como momentos ímpares para o exercício deste pensar junto (não apenas momento de deixar as crianças livres, ou seja, sem a presença do professor, ou simplesmente deixá-las soltas com uma caixa de brinquedos por exemplo), o professor pode exercitar o trabalho de extensão de atividades iniciadas pela criança, pensando junto com ela, desafiando-a. (ARCE, 2013a, p. 7).

Mediante o exposto, o professor ao planejar propostas pedagógicas para as crianças, com atividades que promovam o desenvolvimento integral das mesmas, ressignifica o seu trabalho educativo na Educação Infantil, pois “[...] as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento [...]”. (ARCE, 2013b, p. 27). Não obstante, Arce (2013a) assevera que na brincadeira, o motivo advém das atividades humanas presentes no cotidiano e que deve existir esse movimento a fim de que a intervenção tenha um caráter pedagógico.

Ao que se refere as atividades estruturadas, Arce (2013b, p. 34), argumenta que:

Estas atividades a serem propostas pelo professor nada mais são do que a materialização das áreas de conhecimento como as ciências, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento), a matemática, os conhecimentos advindos da geografia, história, educação física, música, etc., que também farão parte da brincadeira. Pensados metodologicamente a partir deste *movimento duplo* acima



explicado para se ensinar as crianças o conhecimento acumulado pela humanidade. Estas atividades devem respeitar no seu planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades, capacidades, físicas, intelectuais e emocionais.

É relevante analisar que é de fundamental importância romper com a lógica imposta pela sociedade capitalista, de precarização do professor de Educação Infantil, com o mito da brincadeira livre como promotora do desenvolvimento infantil, e da falsa dicotomia de que ensinar é escolarizar e ainda enfatizar a ideia de alfabetização da criança no primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do que fora discutido, portanto, é preciso clareza por parte dos envolvidos no processo de formação da criança, a compreensão da lógica de um trabalho pautado na intencionalidade e para isso é importante recorrer ao método de análise subsidiado pelo materialismo histórico e dialético, a fim de entender os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica uma vez que ambas fazem parte do mesmo aporte teórico e filosófico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o presente estudo apresenta análises de seus resultados parciais, baseadas nas discussões do Grupo de Estudos Foco, que ocorrem em encontros semanais, enfocando a formação e atuação dos professores da Educação Básica, além de estudos acerca dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, avaliamos que a escola é o *locus* privilegiado de socialização do saber sistematizado, da apropriação da cultura elaborada e o professor, é quem medeia o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Destaca-se nesse estudo que, na atuação de professores de Educação Infantil na contemporaneidade, é possível notar uma certa discrepância entre a teoria e prática, em que o trabalho pedagógico dos sujeitos em questão, está condicionado a práticas espontâneas, e a criança é intitulada protagonista e o professor um observador.

Em relação ao ensino nessa primeira etapa da Educação Básica, esse profissional da educação, tem papel fundamental de elevar a criança na sua formação por meio de conceitos, bem como da apropriação de conhecimentos, socializando o saber acumulado pela humanidade, em um movimento materialista histórico-dialético, assim afirma-se nessa pesquisa, que o ensino necessariamente precisa estar presente no planejar e nas atividades propostas para e com as crianças, sendo o equilíbrio um fator importante nesse contexto, para que as práticas educativas, não se voltem ao espontaneísmo ou a preparação para o Ensino Fundamental.

Retomando o que já fora apontado, a interação do adulto com a criança é o principal mecanismo de desenvolvimento para a criança menor de cinco anos. Porém, essa interação



necessita ser cuidadosa, com profissionais qualificados, que possuam uma formação que lhes permitam conhecer acerca do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, torna-se imprescindível pensar na formação de professores que objetive os conteúdos a serem trabalhados com os pequenos e que esta possibilite o reconhecimento na sua atividade como forma de emancipação e liberdade do e no seu fazer. É necessário que a base do trabalho educativo esteja calcada em conhecimentos científicos e que se direcionem para a formação de conceitos que irão favorecer uma práxis com qualidade, em busca da superação do esvaziamento de conteúdos científicos que constantemente está implícito nas práticas espontaneístas que se encontram nas instituições infantis.

## REFERÊNCIAS

ARCE. A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013a.

ARCE. A. **Interações ou brincadeiras?** Afinal o que mais é importante na educação infantil? E o ensino como fica? ARCE. A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DUARTE. N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórica- crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

KUHLMANN JUNIOR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-posições**, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n. 3, v. 7, p. 24-35, nov. 1996.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In:* ARCE, A.; (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Notas

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR) e professora de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Cambé (PR). Contato: vivianebernardesarruda@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação pela Unesp Marília. Docente do departamento de educação e do programa de pós-graduação Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do FOCO - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano – UEL/CNPq. Coordenadora da área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia -UEL. Contato: mbarros\_22@hotmail.com.

<sup>3</sup> Grupo de estudos que está vinculado ao CNPq e à Universidade Estadual de Londrina.

<sup>4</sup> Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896- 1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destaca-se que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto original.

<sup>5</sup> Zona de desenvolvimento iminente.