

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOOD PEDAGOGY AND TEACHING IN EARLY EARLY EDUCATION

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares¹

Ana Carolina Galvão Marsiglia²

Resumo

Temos como objetivo afirmar a importância do ensino na Educação Infantil frente à pedagogia da infância, que o tem negado nesta etapa da educação escolar sob a justificativa de considerar as especificidades das crianças pequenas. Resulta de pesquisa de doutorado em educação pautada na pedagogia histórico-crítica, que considera o trabalho pedagógico como um processo de mediação que deve se propor a elevar a compreensão dos alunos a respeito da realidade, desde a Educação Infantil, por meio da apropriação do conjunto das objetivações que estruturam a sociedade. Apresenta a pedagogia da infância, tributária do “aprender a aprender”, e problematiza seus limites haja vista a incompatibilidade entre suas proposições e a transmissão dos conhecimentos mais elaborados sistematizados historicamente às crianças pequenas. Demonstra as vinculações entre ensino e desenvolvimento humano como condição decisiva para que o trabalho pedagógico possa promover máximas possibilidades de apropriação pelas crianças do legado histórico-cultural. Conclui que é preciso perquirir as vinculações entre o processo de mediação que o trabalho pedagógico realiza, o desenvolvimento que se processa na infância e a fundamentação filosófico-dialética que apresenta a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino. Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

We aim to affirm the importance of teaching in Early Childhood Education in the face of childhood pedagogy, which has denied it at this stage of school education under the justification of considering the specificities of young children. It results from doctoral research in education based on historical-critical pedagogy, which considers pedagogical work as a process of mediation that should aim to increase students' understanding of reality, from Early Childhood Education onwards, through the appropriation of the set of objectifications that structure society. It presents the pedagogy of childhood, based on “learning to learn”, and problematizes its limits given the incompatibility between its propositions and the transmission of the most

1 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação Criarte/Centro de Educação/Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lucianaprgs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1890-6690>

2 Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Araraquara. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>

elaborate knowledge systematized historically to young children. It demonstrates the links between teaching and human development as a decisive condition for pedagogical work to promote maximum possibilities for children to appropriate the historical-cultural legacy. It concludes that it is necessary to investigate the links between the mediation process that pedagogical work carries out, the development that takes place in childhood and the philosophical-dialectic foundation that historical-critical pedagogy presents.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

Na Educação Infantil, a pedagogia da infância –, perspectiva alicerçada na ideia de criança como sujeito histórico e de direitos, e propositora de um processo de secundarização da transmissão direta dos conhecimentos –, se constitui e se afirma distante das referências escolares, pois entendidas pela via de compreensão negativa da escola (do ensino, do currículo, da didática etc.), compondo o conjunto das pedagogias do “aprender a aprender”, conforme destaca Duarte (2011). Tais pedagogias não se propõem à compreensão das vinculações entre prática educativa e prática social e continuam a ganhar terreno, exaltando o cotidiano, minimizando a função precípua da escola de propor que os alunos possam ir além de suas experiências imediatas e vivências singulares. Mesmo no campo da formação de professores, essas pedagogias indicam a suficiência da ação-reflexão-ação e outras estratégias que afirmam uma compreensão subjetivista da prática docente.

Como assevera Saviani (2018), esse processo expressa a desqualificação da escola, justificada na necessidade de sua modernização, escondendo a gênese do esvaziamento da educação escolar de conteúdos que contribuem para a promoção do desenvolvimento dos alunos em suas máximas expressões. Ao proclamar a vida cotidiana como eixo central e, em decorrência, desconsiderar os fundamentos pedagógicos para a organização do ensino, dá lugar a ações docentes pragmáticas e sem vinculações intencionais com o desenvolvimento infantil.

Assim, a função da escola se revela contraditoriamente e, na Educação Infantil, em nome da valorização das crianças e do reconhecimento das infâncias e dos direitos infantis afasta-se delas o patrimônio cultural e, dos professores, os conhecimentos necessários para sua transmissão. Por conseguinte, reclama novidades pedagógicas como saída para todos os problemas.

As premissas das pedagogias do “aprender a aprender” acabam por excluir o ensino pela incompatibilidade entre suas proposições e a transmissão dos conhecimentos mais elaborados. Contrapondo-nos, afirmamos a importância da transmissão dos conteúdos aos alunos em qualquer etapa, nível ou modalidade de ensino, sendo nosso enfoque nesse texto direcionado à Educação Infantil. Assim, defendemos que é preciso fazer frente às pedagogias hegemônicas, que têm negado o ensino, especialmente nessa etapa da escolarização, sob a justificativa da consideração das especificidades das crianças pequenas.

Nosso objetivo, portanto, é afirmar a importância do ensino na Educação Infantil, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que concebe o trabalho pedagógico como um processo de mediação que deve se propor a elevar a compreensão dos alunos a respeito da realidade por meio da apropriação do conjunto das objetivações que estruturam a sociedade. Parte da pesquisa de doutorado em educação, esse texto evidencia as contribuições do amplo conjunto de estudos firmados na pedagogia histórico crítica e sobre a Educação Infantil nessa perspectiva de análise, especialmente as formulações de Duarte (2011); Galvão, Lavoura e Martins (2019); Martins (2013); Pasqualini e Martins (2020; 2021; 2023); Pasqualini (2006) e Saviani (1996; 2013; 2018; 2021).

Nesse intento, apresentamos a pedagogia da infância, tributária do “aprender a aprender”, e problematizamos seus limites haja vista a incompatibilidade entre suas proposições e a transmissão dos conhecimentos mais elaborados às crianças pequenas. Em seguida, demonstramos as vinculações entre ensino e desenvolvimento humano como condição decisiva para que o trabalho pedagógico possa promover máximas possibilidades de apropriação infantil do legado histórico-cultural. Concluímos que é preciso perquirir as vinculações entre o processo de mediação que o trabalho pedagógico realiza, o desenvolvimento que se processa na infância e a fundamentação filosófico-dialética que apresenta a pedagogia histórico-crítica.

A Negação do Ensino na Educação Infantil: a Pedagogia da Infância e o “Aprender a Aprender”

O “aprender a aprender” foi um lema encampado pelo movimento escolanovista, no período entre 1932 a 1969, e atualizado e revitalizado nos últimos tempos no campo educacional, principalmente pelo construtivismo e está contido no grupo das pedagogias hegemônicas

(Duarte, 2011; Saviani 2021). Segundo os autores, o conceito “aprender a aprender” reaviva e reatualiza os postulados escolanovistas e pragmatistas (neoescolanovista e neopragmatista) desvalorizando a escola por meio de uma visão negativa do ensino e, portanto, desidrata a escola de sua função social ao defender que novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento de capacidades comunicativas, de funções cognitivas flexíveis e simbólicas devem ser o foco do ensino escolar. Essa premissa alinha-se à educação supostamente democrática, sendo defendida por muitos pesquisadores da educação, embora “a essência do ‘aprender a aprender’ [seja] exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (Duarte, 2011, p. 10).

Na Educação Infantil esse processo encontra terreno ainda mais fértil com a predominância da pedagogia da infância, animada por muitas outras áreas do conhecimento pautadas em teorias afins a ideias naturalizantes acerca do desenvolvimento humano e a referências pós-modernas. Embora a perspectiva da pedagogia da infância seja representativa de avanços do ponto de vista da afirmação dos direitos de todas as crianças e se posicione pelo reconhecimento da especificidade dessa etapa no contexto da educação escolar e superação de práticas pedagógicas arbitrárias, conforme indicam principalmente os estudos de Rocha (2001, 2008, 2016) e Faria (2005), têm limites significativos. Embora critique a perspectiva tradicional de ensino, que também entendemos que é limitada e que não atende às especificidades infantis em suas máximas expressões, o caminho que a pedagogia da infância oferece circunscreve a função da Educação Infantil às especificidades dos sujeitos e da prática social imediata, negando às crianças possibilidades mais efetivas para que possam acessar o legado humano genérico mais desenvolvido (Pasqualini, 2006; Pasqualini; Martins, 2021; 2023).

Eloisa Acires Candal Rocha – referência de destaque da pedagogia da infância, que defendeu em 1998 a tese intitulada *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*, sob orientação da professora Ana Lucia Goulart de Faria, cuja tese também é considerada decisiva para afirmação dessa perspectiva teórica –, marcou a emergência do conceito “Pedagogia da Infância” ou “Pedagogia da Educação Infantil”.

Rocha (2008) analisou a produção científica brasileira sobre Educação Infantil no período de 1990 a 1996 e afirmou outrora que já identificava junto às pesquisas sobre educação das crianças pequenas “perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”, constituída de um conjunto de definições conceituais, afirmações e críticas às perspectivas

tradicionais da Pedagogia e, portanto, a defesa pelo reconhecimento da especificidade infantil e da infância como categoria histórico-cultural.

No período de 1997 a 2006 a autora identificou ênfase das pesquisas na importância do reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, em grande medida como reflexo do cenário mais amplo de redemocratização do Brasil, em que a luta por direitos se intensificou. Apesar das diferentes bases teóricas, as pesquisas acenavam à importância da afirmação das crianças como sujeitos sociais e, logo, a defesa da centralidade e da participação infantil ficaram mais evidentes, segundo a autora.

Nessa mesma direção, Faria (2005) ao apresentar as trajetórias por quais passaram a creche e a pré-escola até tornarem-se primeira etapa da educação básica, destacou as importantes influências no Brasil dos estudos desenvolvidos na França e na Itália sobre o tema; países que, já na década de 1970, realizavam investigações em uma perspectiva orientada para as crianças como sujeitos de direitos. Ao encontro disto, também Martins Filho (2010) afirmou a crescente tendência em legitimar o lugar das crianças nas pesquisas por meio de registros de suas próprias falas, comportamentos e culturas. Constatava-se, segundo o autor, que socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil compareciam inter-relacionados nas pesquisas, embora as investigações não se detinham muito à compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento infantil, mas em sua maioria aos processos de socialização, com ênfase nas interações entre adultos e crianças.

A esse respeito, Faria (2005, p. 1026) e Rocha (2001, p. 29) assinalam:

Hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas dos anos de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na educação infantil. Na prática docente, porém, ainda não é esta a pedagogia predominante, em virtude da forte presença seja da formação para o magistério tradicional na educação pré-escolar, onde há o predomínio da psicologia do desenvolvimento e do binômio ensino/aprendizagem em detrimento de outras vertentes nas pesquisas em psicologia e também em pedagogia, história, arte, antropologia, sociologia, entre outras, que investigam o que as crianças pequenas criam entre elas, o que desejam e o que necessitam. Seja em virtude também da forte presença da educação da vida doméstica e/ou da área da enfermagem no cotidiano das creches (Faria, 2005, p. 1026).

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada (Rocha, 2001, p. 29).

A tentativa de deslocar a Educação Infantil para uma subárea ou área específica dentro da Pedagogia para o alcance do que defende – que pressupõe o afastamento de toda e qualquer referência à escola: aula, currículo, didática, aluno, ensino etc. – acaba por desvalorizar a função social da escola na medida em que propõe que a Pedagogia à serviço da Educação Infantil deveria ter outro objeto, mais amplo, que não a relação ensino-aprendizagem, mas “relações educacionais-pedagógicas”, termo tomado como estratégia para driblar as significações próprias historicamente vinculadas à escola.

Nosso posicionamento em defesa da forma escolar para a Educação Infantil não significa que não reconheçamos os inúmeros limites que a escola apresenta na atualidade, em face da garantia de aprendizagem e promoção do desenvolvimento dos alunos. Nossa defesa é pela forma escolar firmada na sua especificidade, tal como concebe a pedagogia histórico-crítica:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2013, p. 84).

Ao contrário disso, assim como indicam Rocha (2001; 2008; 2016), Faria (2005) e Martins Filho (2010), tendo como objetivo afirmar uma identidade para a educação das crianças pequenas, as formulações acerca da Educação Infantil seguem, predominantemente, firmadas em perspectivas que questionam a função precípua da escola de transmissão dos conhecimentos. Os resultados que nos apresentam os autores mostram a defesa de práticas espontâneas e assistemáticas nessa etapa da educação escolar, justificadas pela compreensão de que a aprendizagem ocorre naturalmente e que as mediações precisam ser cuidadosas no sentido de respeitar os interesses e ritmos de cada criança.

Nessa direção, a incidência da pedagogia da infância se expressa de inúmeras maneiras ao fazer referências à criança como elemento

central do trabalho pedagógico: respeito a seus interesses; importância da participação infantil e da valorização das culturas infantis; além do não comparecimento de discussões acerca da didática nessa etapa, entre outras prerrogativas que lançam luz às crianças em detrimento dos aspectos do trabalho pedagógico. Mediante essa problemática, corroboramos, portanto, o que a pedagogia histórico-crítica afirma insistentemente a respeito da importância de promover situações de ensino que garantam o desenvolvimento dos alunos em suas máximas expressões, desde a Educação Infantil.

Não se pode deixar de afirmar a importância do ensino, e que seja estabelecido em consideração às especificidades infantis, mas sem que seja desconsiderada a prática social global, universal. Conforme a teoria pedagógica na qual nos baseamos, há de se considerar as relações dialéticas existentes entre os conteúdos socialmente relevantes e as melhores formas de ensinar as crianças pequenas. Assim, para que sejam apropriados os conhecimentos em suas formas mais elaboradas é preciso que o ensino seja logicamente organizado segundo a tríade conteúdo, forma e destinatário (Martins, 2013), sendo a atuação docente decisiva para que se consolidem nas crianças as formas mais desenvolvidas da cultura, o ponto de chegada do método pedagógico.

Portanto, é insuficiente para o processo de ensino (e não relegado pela pedagogia histórico-crítica) a consideração dos alunos, de suas percepções, dificuldades e expectativas no processo de escolarização etc., se o exercício analítico docente para esse empreendimento não se voltar à totalidade do fenômeno educativo. Sob o ponto de vista teórico da pedagogia da infância, mesmo colocando as crianças no centro do trabalho pedagógico, não se sai do lugar na direção de superar os problemas que anunciam em relação a essa etapa da escolarização.

Vinculações entre Ensino e Desenvolvimento Humano: Possibilidades Pedagógicas na Educação Infantil em suas Máximas Expressões

Sob o entendimento da objetividade da educação escolar e do papel mediador do ensino para promoção da inteligibilidade do real mais fidedignamente possível, é preciso compreender “[...] os períodos de desenvolvimento psíquico e as leis do trânsito de um período ao outro [...]” (Lazaretti, 2011, p. 132), tendo em vista a intencionalidade de demonstrar de que maneira podem-se promover possibilidades de “desenvolvimento

multilateral e completo" (Lazaretti, 2011, p. 132) ou, como temos registrado, máximas possibilidades de desenvolvimento.

Um ser humano recém-nascido e uma criança pré-escolar, por exemplo, relacionam-se com as pessoas e com o mundo natural de modos distintos, conforme as possibilidades que lhes dão o aparato biológico e as condições sociais. As transformações promovidas no psiquismo infantil ao longo do tempo respondem a determinadas forças motrizes (Tuleski; Eidt, 2016) e são aqueles que possuem a experiência social acumulada, os adultos, os capazes de transmitir às crianças o legado histórico, pois, por ter dele se apropriado, têm condições de organizar a vida das crianças e promover condições favoráveis ao desenvolvimento infantil. Isto posto, demarca o compromisso social que pode se estabelecer entre gerações se o que se almeja é outro tipo de sociedade, como defendido pela pedagogia histórico-crítica.

A estruturação da periodização do desenvolvimento proposta pela psicologia histórico-cultural – fundamento psicológico da pedagogia histórico crítica – considera que o desenvolvimento se constitui e se efetiva por processos que se transformam qualitativamente e que comportam saltos e crises. O desenvolvimento se processa por mudanças e movimentos que só podem ser compreendidos sob o ponto de vista da lógica dialética; para além dos indícios externos, dos sintomas, admitindo a interfuncionalidade do psiquismo (Lazaretti, 2011; Martins, 2013). Nessa direção, Tuleski e Eidt (2016, p. 53), registram:

[...] compreender que é um processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, à medida que a criança vai desenvolvendo-se; distinguir os períodos considerando as novas formações, graças às quais é possível determinar o que é essencial em cada idade; ter em conta a dinâmica do desenvolvimento [...].

Assim, no que se refere à educação escolar, as máximas possibilidades formativas respondem às mediações interpostas pela prática educativa, que precisa ser de tal maneira organizada, para que na mesma medida em que se volta a promover novas formações psíquicas nas crianças, haja o entendimento de que essas transformações promovem novos arranjos que ensejam novas possibilidades de desenvolvimento. O caráter social do desenvolvimento condiciona-se às determinações concretas da existência dos indivíduos. Logo, as possibilidades de apropriação pelas crianças se transformam segundo as relações sociais que se processam, o que exige, no trabalho pedagógico, que a atenção do

professor esteja orientada para saber com que aspectos da realidade ela tem condições naquele momento de se relacionar e de quais conteúdos ela se apropria quando da proposição de uma ou de outra proposta (Lazaretti, 2011). Isso refere-se também ao que assinalou Pasqualini (2006): saber o que ensinar para as crianças e como ensiná-las exige compreender cada período do desenvolvimento infantil.

Vejamos, pois, o quão decisivo é para o professor (e conseqüentemente para a criança) saber a essência do que se manifesta diante de si no exercício docente. O modo como a criança se comporta – expressão de um conjunto articulado e dialético de tentativas e alcances a favor da inteligibilidade do real – é a aparência do fenômeno com o qual o professor se defronta, mas para que sua ação pedagógica seja eficiente no encontro e satisfação das carências sociais da criança, respondendo às necessidades e aos motivos dos destinatários, precisa estar adiante no processo de ensino que pretende empreender. Para estar à frente, no sentido de saber as linhas gerais a serem percorridas pela criança, é preciso dominar tanto a radicalidade dos conteúdos os quais planejou ensinar, quanto as explicações científicas sobre a interfuncionalidade do psiquismo e seus vínculos com a periodização do desenvolvimento. São esses domínios que subsidiarão o modo de agir docente a favor de proposições desenvolvintes.

Conforme Martins (2013), a apropriação dos conhecimentos pelos alunos ocorre das abstrações elementares às abstrações autênticas, ou seja, das experiências imediatas, aparentes, cotidianas – consideradas as possibilidades de cada período da vida humana – à compreensão da razão de ser dos fenômenos, de sua essência. O professor, tendo domínio do que ensina, organiza as etapas, tarefas e objetivos para a aprendizagem olhando do fim a atingir para os desdobramentos necessários para se chegar até o que se almeja. Esse entendimento é, pois, instrumental geral decisivo no interior do método da pedagogia histórico-crítica para que a organização do ensino possa se desdobrar em práticas capazes de ensinar interesses e promover motivos cada vez mais enriquecidos nos alunos.

A instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos então que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alçar uma “prática social

qualitativamente superior no ponto de chegada" (Martins, 2013, p. 295).

Assim, há de se considerar como ponto de partida no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil as relações mais fortuitas apresentadas pelas crianças, as quais em cada período do desenvolvimento vão se mostrar em acordo com as necessidades que elas expressam e as possibilidades dadas para sua realização, e articuladas ao planejamento pedagógico a elas endereçado. Essa consideração precisa ser qualificada pelos conhecimentos teórico-metodológicos até aqui destacados, os quais subsidiam a intervenção docente na conduta infantil, confirmando e confrontando as ações das crianças, de modo a constatar o que elas já sabem e o que é preciso elaborar para que avancem. Na Educação Infantil, isso se faz num intenso e incessante trânsito entre as abstrações elementares das crianças e as abstrações autênticas dos professores sendo os conhecimentos acerca da periodização do desenvolvimento referências fundamentais.

Logo, considerados os objetivos da escola, é no curso do processo de ensino que a imagem subjetiva das crianças a respeito da realidade objetiva vai sendo ordenada consoante às finalidades pedagógicas definidas pelos professores. Se não há intencionalidade voltada à garantia da apropriação do patrimônio humano genérico e segundo os marcos das possibilidades psíquicas, tem-se a ordenação da imagem subjetiva segundo a aparência dos fenômenos, segundo apenas as possibilidades da captação sensível das crianças no exercício da vida cotidiana. São, pois, o ensino e a aprendizagem constituintes de um processo dinâmico e mediado, dependente da qualidade do que é disponibilizado às crianças (dos conteúdos) e das formas para a transmissão dos conhecimentos (Martins, 2016).

Assim, a atuação docente deve promover contradições no duplo trânsito ensino-aprendizagem, cabendo ao professor no ato de ensinar interpor transformações em cada período do desenvolvimento ensejando nas crianças rupturas e saltos qualitativos, requalificando as relações com a prática social. Trata-se de superação dos alcances iniciais por incorporação a partir da mediação docente com vistas ao desenvolvimento humano em suas máximas expressões (Martins, 2016). Esse processo é sempre qualificado se a atuação docente se estabelece sistemática e interveniente porque direcionada pelo domínio do conhecimento científico e dos conceitos a serem ensinados, que são "ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada

à concreticidade e empiria do pensamento infantil, sem, contudo, se deixar aprisionar por elas (Martins, 2013, p. 295).

Assim, o comportamento infantil acena ao professor e este, de posse do instrumental científico, deve ser capaz de identificar nas ferramentas de que dispõe as que vão ao encontro das possibilidades infantis diante do que é preciso ensinar, e agir com a intencionalidade de transformar as necessidades e os motivos das crianças. Ao serem identificados e acolhidos pelo professor, as necessidades e os motivos infantis – considerados como resultante das relações sociais e não reduzidos aos aspectos subjetivos, individuais, como quer a pedagogia da infância – interpõem a ele determinadas ações que promovem na criança um grau de satisfação e de compreensão do real, o que orientam novo comportamento, e que evoca novas inter-relações que se internalizam e promovem desenvolvimento.

As explicações acerca dos vínculos entre ensino e desenvolvimento humano apresentam-se, portanto, como referência científica pautada na prática social como critério de verdade, como o materialismo histórico-dialético orienta; logo, é determinante para subsidiar o trabalho pedagógico, que uma vez terá condições de pôr-se defronte à tarefa de ensinar e saber de que modo deve ser organizado o ensino para atingir os fins revolucionários que a pedagogia histórico-crítica defende.

Considerações Finais

“Problema” tomado como objeto da filosofia, conforme destacado por Saviani (1996), nos ajuda a compreender o porquê da pedagogia da infância não se defrontar pela via da radicalidade com a resolução do que indica como problemas: essa perspectiva carece de instrumentos teórico-práticos que a subsidie na compreensão da essência da questão pedagógica; a especificidade do problema não é encarada, como nos adverte Saviani (1996).

A exigência da pedagogia da infância pela consideração e valorização das experiências infantis e das marcas que constituem as “diferentes infâncias”, nos coloca apenas questões (e não problemas); situa-nos ante a aparência do fenômeno apenas. Saviani (1996, p. 14) afirma: “A essência do problema é a necessidade”, e cuidemos para não subjetivarmos o problema. Para não incorreremos nesse equívoco, ele salienta: “o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexionsados numa unidade dialética” (Saviani, 1996, p.14). Como expressa o autor, “[...] possui um sentido profundamente vital e altamente

dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (Saviani, 1996, p. 16).

Assim, o aspecto subjetivo guarda relações mais profundas com o aspecto objetivo das relações sociais. A organização do ensino deve revelar essa compreensão de que as necessidades particulares dos indivíduos estão em relação dialética com as necessidades mais amplas do gênero humano. É necessário, desse modo, que o professor conheça as “necessidades carenciais” do destinatário (Pasqualini; Martins, 2020), o que indica a importância constante de interrogar a respeito de quem é o sujeito do processo educativo.

Sob esse entendimento, vimos que o trabalho pedagógico pode promover nos indivíduos máximas possibilidades formativas; ao contrário disto, a perspectiva do não ensino na Educação Infantil expressa na pedagogia da infância nega às crianças o patrimônio humano genérico, restringindo o desenvolvimento individual e social. Ao não defrontar subjetividade e objetividade no processo educativo escolar, essa perspectiva abre mão de sistematizar o ensino a partir do que é a realidade social, considerando seus dramas e dilemas, e promove um ser e um vir a ser parcial; fragilizado diante da tarefa de assumir-se como conjunto de uma coletividade. Também os conteúdos vão sendo retirados da cena e, como sabemos, “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2018, p. 45).

Considerar a importância do grau mais elevado das forças produtivas, conforme advertem Galvão, Lavoura e Martins (2019), conclama os professores à compreensão das relações entre subjetividade e objetividade a que nos referimos para identificação de um problema. Disso depende o entendimento das reais necessidades das crianças, as quais devem orientar o trabalho pedagógico para que este as satisfaça. Contudo, o que tem comparecido na Educação Infantil, expresso no “cuidar e educar” como marca de sua identidade firmada pela pedagogia da infância, não traz consigo os conhecimentos científicos mais desenvolvidos capazes de explicar como as crianças aprendem e, portanto, permitir ver suas carências, condição fundamental para uma organização do ensino que se propõe incidir no desenvolvimento perspectivando promover máximos alcances do legado histórico.

As consequências do não ensino favorecem que aos professores não sejam conferidos os instrumentos mais avançados para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo; fragiliza as possibilidades desses

profissionais diante dos problemas na Educação Infantil. Sem oportunidade de formação rigorosa e mediante condições precarizadas de trabalho, alienam-se os professores de suas necessidades; deles são tiradas as possibilidades de pensarem sobre as condições necessárias para a realização da docência. Extenuados, ainda assim precisam exercer o trabalho e, então, propõem aquilo que “está à mão”, que é rápido, possível de ser desenvolvido nas condições existentes, ante à falta de acesso a uma outra perspectiva teórico-pedagógica, à ausência de um trabalho pedagógico construído com base no interesse da classe trabalhadora. Análise, estudo, seleção, organização, elaboração de materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico passam a não comparecer em seu ofício, seja por conta das condições de trabalho, seja porque são as crianças as definidoras das estratégias para o ensino, como defende a pedagogia da infância (e o “aprender a aprender”).

Diante disso, a partir das formulações da teoria pedagógica histórico-crítica podemos afirmar que promover situações de ensino na Educação Infantil que garantam o desenvolvimento das crianças, especialmente dos filhos da classe trabalhadora, é uma urgência com a qual precisamos nos defrontar.

A pedagogia histórico-crítica precisa disputar os debates no campo da Educação Infantil suplantando os vieses prescritivos e instrumentais, mas também os subjetivistas, a favor do reconhecimento das vinculações entre ensino e desenvolvimento, cuja síntese histórica nos revela as conquistas humanas mais desenvolvidas, as quais são direito das novas gerações se apropriarem. É preciso, portanto, empreender a luta possível.

Diante do fato da pedagogia da infância conduzir os debates a respeito da Educação Infantil e exercer influência direta nas políticas educacionais dessa área, sabendo que o que defende não atende de fato aos interesses da classe trabalhadora, somos interpelados a, de alguma maneira, responder a essa problemática.

Entendemos que a contraposição às pedagogias da infância é um trabalho coletivo de pesquisadores e de professores e compõe outras lutas na direção da superação da sociedade capitalista. Contudo, no cumprimento de nossas tarefas investigativas, vislumbramos contribuir ao direcionarmos nossos esforços nessa direção, pois entendemos que conhecer e reconhecer as máximas conquistas culturais como expressão da ação humana e se comprometer com a transmissão desse legado às novas gerações nos coloca mais perto da efetivação de um trabalho pedagógico rigorosamente fundamentado e organizado, logo, um trabalho educativo comprometido com a emancipação dos indivíduos.

Para avançarmos, entendemos que é preciso, portanto, perquirir as vinculações entre o processo de mediação que o trabalho pedagógico realiza, o desenvolvimento que se processa na infância e a fundamentação filosófico-dialética que apresenta a pedagogia histórico-crítica, o que significa o reconhecimento de que à escola cabe a finalidade de transmitir o legado histórico tomando a essência das relações sociais, que expõe a luta de classes.

Referências

- DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.
- MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 35., 2010, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, J. C. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 27-34, Jan./Fev./Mar./Abr. 2001.
- ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 52-65, jan./jun. 2008.
- ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. Da investigação às práticas, n. 6, v. 1, p. 31-49, 2016.
- SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados. 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2021.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

Submetido em fevereiro de 2025

Aceito em março de 2025

Publicado em outubro de 2025

