



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Michelli de Castro, Rosane; de Lima, Elieuz Aparecida
Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural
Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 121-142
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural

*Didactics for children education: implications of dialectical
and historical materialism and historical-cultural theory*

Rosane Michelli de Castro^[a], Elieuzza Aparecida de Lima^[b]

^[a] Professora assistente, Doutora junto ao Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FFC/Unesp), líder do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, Marília, SP - Brasil, e-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

^[b] Professora assistente, Doutora junto ao Departamento de Didática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FFC/Unesp), integra os Grupos de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e “GP FORME – Formação do Educador”, Marília, SP - Brasil, e-mail: aelislina@ig.com.br

Resumo

Neste artigo, discutimos acerca de contribuições da Didática para uma atuação pedagógica intencional de professores dedicados à educação infantil. Nesse sentido, inicialmente,

afirmamos serem essenciais as reflexões que visam à busca de fundamentos focados na mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos, objetivando o desvelamento, com rigor e objetividade, de suas múltiplas determinações no âmbito das relações capitalistas. Acreditamos que esse desvelamento seja possível apenas à luz de uma concepção de mundo, de um método e de uma práxis que se constituem em unidade no materialismo histórico e na sua dialética. Na sequência, refletimos sobre alguns dos princípios da Teoria Histórico-Cultural para entendimento do lugar ativo e mediador do professor no processo de humanização das crianças pequenas e contribuições do materialismo dialético para esta reflexão. Finalmente, são explicitados aspectos de uma Didática voltada para a formação de professores para a educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais têm norteado nossas condutas como professoras do Curso de Pedagogia e reafirmadas nas narrativas de professores sobre suas vivências e experiências docentes, em busca de novas sistematizações, mirando uma práxis pedagógica decorrente da ressignificação (teorização) da e sobre prática pedagógica, pelos próprios sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Didática. Educação infantil.

Abstract

In this article, we discuss the contributions of Didactics for intentional pedagogical action of teachers devoted to children education. In this sense, we initially say to be essential the reflections which aim to search for foundations focused on the mobilization of future teachers for the action-reflection-action about the educational phenomena, aiming at the unveiling, with rigor and objectivity, of its multiple determinations within the capitalist relations. We believe that such unveiling is only possible in the light of a world view, a method and a praxis constituted in unison with historical materialism and its dialectic. Afterwards, we reflect on some of the principles of the Historical-Cultural Theory to understand of the active and mediator role teachers have in the process of humanization of young children and contributions of dialectical materialism to this reflection. Finally are detailed some aspects of a Didactics focused on training teachers for Children and early elementary school years' education, which have guided our actions as teachers of the Pedagogy Course and reiterated by teachers' narratives about their experience both in life

and teaching, in search of new systematization modes, targeting an educational praxis due to the redefinition (theorization) and on the teaching practice by its very subjects.

Keywords: Education. Didactics. Children education.

Introdução

Em pesquisas decorrentes de nossa participação em Grupos de Pesquisa e de nossa atuação como professoras do curso de Pedagogia, questionamos sobre o papel docente na formação humana e o lugar da Didática como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora: capaz de promover revoluções na formação e no desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, constituídas no seio das relações sociais, cultural e historicamente situadas. São exemplos dessas capacidades: formas superiores de pensamento, atenção, memória e percepção, emoções, linguagem, prazer estético, raciocínio matemático, função simbólica da consciência, dentre outras.

Para a tessitura das reflexões pretendidas, consideramos necessário abordar o papel da didática na formação docente e, especificamente, como disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora, à luz das relações teoria e prática, considerando à nossa crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao Sistema Educacional. Ainda, para as reflexões pretendidas, consideramos que apenas à medida que o professor¹ constitui-se como mediador intencionalmente voltado para a criação de condições e situações favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento das qualidades originalmente humanas, será possível constituir um bom

¹ As referências aos professores e professoras feitas nesse texto, seja de modo específico ou não, serão feitas utilizando-se o substantivo masculino “professor” e o genérico masculino “professores”.

ensino, preconizado por Vygotsky (1988). Um bom ensino que se antecipe e faça avançar o desenvolvimento da pessoa, a partir de experiências educativas capazes de situar ativamente o sujeito que aprende e também aquele que ensina.

Diferentes pesquisas e discussões teóricas com foco na formação de professores foram produzidas e difundidas nos últimos anos (AZANHA, 2004; KISHIMOTO, 2004; PIMENTA; LIMA, 2008). Apesar dessa efervescência no campo teórico-científico, verificamos em nossas pesquisas (LIMA, 2001, 2005) o distanciamento entre teorias anunciadas e práticas educativas investigadas e concretizadas nas escolas, mediante um “esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno” (ARAÚJO, 2000). Essa constatação nos inquieta e mobiliza para reflexões acerca da consolidação de uma formação e atuação docente com perspectiva desenvolvente (DAVÍDOV, 1988) e potencializadora, como processo complexo, situado social, política e pedagogicamente. Sua base se manifesta na luta contra a concentração de conhecimento nas mãos de alguns sujeitos considerados privilegiados, com dicotomia explícita de sujeitos pensantes e outros executores. Essa luta é para que cada professor se torne sujeito de seu trabalho, como pessoa atuante e capaz de transformar a si e ao outro nas relações educativas.

Para isso, discutiremos acerca de contribuições da didática nesse processo e, em lugar de assinalar um “receituário para dar aulas para crianças pequenas”, refletiremos sobre fundamentos necessários para uma atuação pedagógica intencional de professores dedicados à educação infantil. Nosso foco é a educação na infância e seu papel na formação cultural das crianças, considerando o papel do ensino nesse processo, isto é, o papel da atividade do professor como potencialmente desenvolvente. Nesse sentido, defendemos serem essenciais as reflexões que visam à busca de fundamentos que justificam a necessidade da mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos que acontecem na sociedade. Particularmente, essa mobilização no âmbito da educação objetiva desvelamento das múltiplas determinações

das relações capitalistas no universo educativo, o que acreditamos poder ser possível apenas à luz de uma concepção de mundo, de um método e de uma práxis que se constituem em unidade no materialismo histórico e na sua dialética.

Na sequência, discutiremos alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural para entendimento do lugar ativo e mediador do professor no processo de humanização das crianças pequenas e contribuições do materialismo dialético para esta reflexão.

Finalmente, explicitaremos aspectos de uma didática voltada para a formação de professores para a educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses aspectos têm norteado nossa conduta como professoras formadoras de professores, e são apresentadas falas de professores em serviço sobre suas vivências e experiências docentes, em busca de novas sistematizações, isto é, de uma práxis pedagógica decorrente da resignificação (teorização) da e sobre prática pedagógica, pelos próprios sujeitos.

Em busca dos fundamentos: reflexões necessárias

A partir de perspectivas filosófica, histórica e sociológica muito se tem contribuído para o campo de estudos e práticas nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Esse plano de discussões tem como pano de fundo a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Daí a nossa opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, a saber: o materialismo histórico como conduta, método e práxis.

Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, com bases definidas por Marx e Engels, exige busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram esse fenômeno.

Na verdade, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica trabalho rigoroso com categorias construídas historicamente, a partir das quais o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação. Significa trazer, para o plano da realidade, a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas no modo humano de produção social da existência. Assim, como método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (PENITENTE; CASTRO; GARROSSINO, 2007, p. 214). Porém a explicitação de todo o processo de apreensão, exposição da estruturação de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é reposto e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas e superiores ações em relação às anteriores.

Como afirma Frigotto (2006), quando se adota o materialismo histórico e sua dialética como visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, farta de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida.

A proposta, segundo Gramsci (1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 77), é romper com a lógica alienante imposta nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e de investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivo. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 78).

Dessa maneira, o que se busca, com o ensino no espaço escolar, são as possibilidades para o aperfeiçoamento das capacidades tipicamente do homem/mulher nesse mundo concreto.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente mais conhecido é Vygotsky (1897-1934), fomentam reflexões com implicações pedagógicas consideradas revolucionárias (BARROCO, 2008; CHAVES, 2008), especialmente no que tange à fonte do desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural redimensiona o lugar ocupado pelo aparato biológico, pela herança genética, na constituição do humano em cada pessoa. Sem desconsiderar o papel do aparato biológico como essencial para essa constituição, afirma-se a sua insuficiência para a promoção de saltos qualitativos na formação e no aperfeiçoamento de capacidades típicas do homem.

Conforme aponta Vygotsky (1988), na formação das marcas de tudo que é especificamente humano nas pessoas, a educação assume papel precípuo e orientador de avanços qualitativos na constituição humana. Trata-se de a escola constituir relações educativas tradutoras de um bom ensino capaz de revoluções qualitativas na formação e aperfeiçoamento de capacidades tipicamente humanas em todas as pessoas, com ou sem deficiências (BARROCO, 2008). Isso porque o desenvolvimento dessas capacidades – que não são dádivas divinas ou constituições genéticas – se dá na convivência do sujeito com outras pessoas que já as apropriou.

O significado dessa ideia é também revolucionário: apenas nas relações sociais, com parceiros mais experientes, cada indivíduo se apropriará de funções mentais específicas dos homens: o pensamento, a função simbólica da consciência, as diferentes formas de linguagem, para citar algumas (BARROCO, 2008).

Essa ideia traz implicações pedagógicas para a escola e para professores atuantes no espaço escolar, decisivas para o desenvolvimento harmônico da inteligência e da personalidade na infância, ao considerarmos o intenso processo de humanização, típico dos primeiros anos de vida. Nesses anos, Mukhina (1996) assinala o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, psicológicos e sociais da criança, de maneira complexa, acelerada e intensa. Mediante a relação com parceiros mais experientes, aprende-se a necessidade de comunicação por meio da fala, por exemplo, o que provocará revoluções no sistema psíquico da criança como um todo.

Compreendemos que o processo de humanização constitui-se a partir do processo de educação, uma vez que a educação é propulsora da apropriação das capacidades típicas que torna cada homem e mulher, humanizados. Redimensiona-se, assim, o lugar dos processos educativos na formação das marcas humanas nas pessoas, bem como o entendimento acerca da carga genética que cada indivíduo traz ao nascer na constituição de homem.

A escola da infância desempenha, pois, um papel único na formação da humanidade das crianças, ao organizar situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Do ponto de vista histórico-cultural, essas aprendizagens acontecem em lugar constituído e planejado para o acesso aos conhecimentos culturalmente elaborados, os quais provocam a apropriação e o uso de novas formas de pensamento, comportamento e relação com o mundo. Nesse espaço, o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização. A função da escola dirige-se, nessa perspectiva,

à criação de condições favoráveis de educação e, consequentemente, de aprendizagem e de desenvolvimento cultural de crianças, jovens e adultos.

Uma das condições propícias a essa educação potencialmente humanizadora é, portanto, a interação de seus atores centrais: a criança e seus colegas e o professor e a criança.

As mediações com o outro permitem, a uma pessoa [...] apropriar-se daquilo que é humano. O **outro** é representado por aqueles que lidam diretamente com ela, por outros membros da sua cultura e pelas próprias produções humanas [...]. Em sua vida cotidiana, conforme as mediações vivenciadas, [...] cada pessoa poderá aprender a reproduzir, tal como as demais, as características que a identificarão como pertencente a uma determinada época, sociedade e cultura (BARROCO, 2008, p. 102, grifo do autor).

Nessas mediações com o outro, a criança assume-se sujeito capaz de estabelecer relações, como pessoa que tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, expressões, olhar, vocalizações. Para isso, oferecer a condição de sujeito à criança em relações dialógicas com adultos e outras crianças é uma possibilidade de constituição da subjetividade da criança e também de contribuição na contínua constituição do adulto como sujeito de sua prática educativa.

Concordamos com diferentes estudos reveladores da atividade infantil como dinâmica da apropriação de bens culturais e objetivação de uma cultura própria das crianças (FARIA; PRADO; DEMARTINI, 2002; FARIA; DIAS, 2007). Faria e Dias (2007) sintetizam a criança como produtora de uma cultura rica e diversa, caracterizada por um conjunto de realizações infantis. Essa cultura infantil é “constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44). Essas afirmações se embasam na premissa de que a criança ao se apropriar da cultura, produz também uma cultura infantil peculiar e demonstrativa de sua capacidade de aprender, estar e atuar no mundo circundante.

Essa compreensão de que a criança é produto e produtora de cultura está embasada na ideia de que, como cidadão de direitos que ela é, a sociedade onde ela vive deverá garantir direitos iguais para todas as crianças, nos campos sociais, religiosos, culturais, políticos e pedagógicos. Pensar na garantia desses direitos da criança, em especial a um bom ensino, nos remete a reflexões sobre a função do professor da infância, cuja atuação implica intencionalidade, preparação teórica e prática e profissionalidade constituída em cursos de formação inicial e em serviço. Mas, qual o significado dessa intencionalidade?

Trata-se de consideração e escuta acerca das regularidades, peculiaridades, necessidades e direitos essenciais da criança, com a finalidade de proposição de experiências, situações, contextos, tempos e atividades planejados e organizados conscientemente para provocação de avanços qualitativos no desenvolvimento cultural infantil. Sob essa ótica, a educação infantil passa a ser entendida como processo motivador de desenvolvimento humano em seus mais diferentes aspectos (físico, cognitivo, afetivo, moral, social, cultural), especificando o papel da educação organizada em ambientes coletivos e extradomiciliares, localizados em creches e escolas de educação infantil.

Dada a função vital docente no processo de acesso e apropriação de cultura na pequena infância, as experiências educativas exigirão planejamento expressado em intervenções educativas baseadas nos relacionamentos da criança com pessoas mais experientes (crianças mais velhas, adultos) com acesso à cultura, buscando concretização de uma formação social plena. Essas experiências e intervenções pedagógicas são voltadas para a criação e mediação de situações educativas ricas e diversificadas, no mesmo processo em que se garante à criança a apropriação da cultura elaborada historicamente e a produção de uma cultura infantil.

As atividades lúdicas, práticas e plásticas e também a comunicação das crianças entre si e com os adultos são entendidas como possibilidades de aprendizados motivadores de propriedades e qualidades psíquicas, cujo surgimento e aperfeiçoamento possibilitam a criação de bases para a formação da personalidade humana e o domínio da conduta (VYGOTSKY, 1995).

Essa discussão subsidia reflexões sobre a importância da relação ativa entre pessoas como elemento essencial no processo de formação cultural humana. No âmbito educativo, caracteriza-se pela atuação de uma pessoa mais experiente junto à criança, fundamentada por ações pedagógicas planejadas intencional e conscientemente. Sob essa ótica, sem a geração adulta – detentora do sentido social das riquezas construídas historicamente –, a geração jovem teria que, em última instância, reconstruir a história humana (PIERON apud LEONTIEV, 1978).

A história humana se relaciona diretamente à educação, o que dá uma dimensão ainda mais vital para a tarefa educativa. Os processos educativos, sistematizados ou não, tornam-se essenciais para a formação de qualidades humanas em cada sujeito, desde seu nascimento. Por meio deles, pessoas mais experientes introduzem as crianças e os jovens no mundo de relações materiais e sociais, formando, nesse processo, a própria individualidade humana, a partir da apropriação de riquezas sociais mediante a atividade da pessoa. Nesse sentido, as gerações adultas – pais, professores e mesmo crianças e jovens mais experientes – tornam-se mediadoras nas relações da criança diante da realidade material e intelectual (LIMA, 2001; CHAVES, 2008).

A educação escolarizada e os seus profissionais educadores têm, portanto, uma função específica nesse desenvolvimento, especialmente pela possibilidade de mediações intencionais para o envolvimento da criança em atividades das quais decorrem aprendizagens motivadoras de sua humanização. Desse modo, são essenciais profissionais “[...] mediadores bem formados teórica e metodologicamente, bem como condições favoráveis às mediações significativas para se oportunizar tal apropriação” (BARROCO, 2008, p. 102).

Revela-se assim o papel do ensino nessa constituição do humano nas pessoas, ampliando o lugar da didática nessas discussões.

O papel da didática na formação de professores

As considerações anteriores traçadas sobre fundamentos que, a nosso ver, pautam uma ação que se quer potencializadora das capacidades

do homem no mundo, corroboram para refletirmos em alguns dos principais objetivos da Didática como disciplina de um curso de formação de professores, a Pedagogia. Objetivos que preconizam a criação de condições para nutrir os sujeitos em processos de formação com um conjunto de saberes necessários à análise de conceitos e desenvolvimento de atitudes e habilidades desejáveis à tomada de decisões e posições sobre a prática pedagógica, tendo em vista as possibilidades de redimensão e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em consonância com as exigências da sociedade na qual eles estão inseridos.

Nessa perspectiva, além dos sujeitos em processos formativos, a didática, como campo de conhecimento, avançaria na busca de novas sistematizações e da sua própria reconstrução. Tal formulação não é inédita, pois, desde os anos de 1980, as produções teóricas de pesquisadores e de educadores expressam tentativas de dar conta dessa proposta.²

Dentre os educadores, ao longo das últimas décadas, Martins (2004) vem desenvolvendo e sistematizando a metodologia da pesquisa-ensino no Brasil, em busca de “[...] ultrapassar o nível da crítica, apontando alternativas concretas para o ensino da Didática na formação do professor” (MARTINS, 2004, p. 51).

Ao tomarmos como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão de ações práticas, os estudos de Martins (2002, 2003) foram realizados mediante contato direto e permanente com professores em diversas regiões do país, processo em que as experiências pedagógicas vividas por eles foram tomadas para a problematização e superação de questões postas pela prática e, ao mesmo tempo, para a sistematização de novos caminhos para a área.

Martins (2004) considerou que, com tal processo de pesquisa-ensino, se configurou uma concepção de conhecimento que avança em

² Nessa década, Candau teve um importante papel, mediante suas propostas de captação e sistematização das questões que estavam emergindo para a ampliação da visão de uma Didática mais articulada com a realidade das escolas de 1º e 2º graus, denominadas após a LDB 9.394/96 Ensino Fundamental e Médio, e com os interesses e necessidades práticas da maioria da população, tendo em vista garantir a sua permanência na escola pública (MARTINS, 2004).

relação à maioria dos modelos anteriores, pois tem na ação prática o elemento básico para a mediação entre realidade e pensamento, ou seja, “[...] enquanto nos modelos mais usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa prática” (MARTINS, 2004, p. 52).

Desse ponto de vista teórico-metodológico, acreditamos que a didática, ao pretender orientar os processos formativos de professores, deve ir ao encontro da expressão de suas ações práticas; para a produção de conhecimentos relativizados, entendidos a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que os elaboram e divulgam.

Essa compreensão é responsável pelas opções metodológicas feitas para a proposição da nossa ação docente e de projetos de pesquisa e de extensão, prioritariamente a denominada História Oral, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos, centrada nos sujeitos, em suas narrativas das situações vividas, nas experiências, na história (MEIHY, 2000). Entretanto, como muito bem explicita Teixeira (2004, p. 159), é preciso que seja esclarecido que não se trata de uma metodologia voltada a apenas aos estudos do passado, “[...] mas também do tempo presente, do contemporâneo”:

na medida em que o foco de seus trabalhos está na oralidade e não necessariamente no resgate do passado e tendo em vista que vamos ao passado interrogando-o com as questões do presente e possibilidades de futuro, as temáticas e indagações do presente e o tempo presente em si mesmo são o vértice do trabalho com esta metodologia (TEIXEIRA, 2004, p. 159).

Dessa maneira, os professores em serviço são convidados a participarem das nossas aulas e dos nossos projetos especialmente em instituições de Educação Infantil e de ensino fundamental. Essa participação é na companhia dos futuros professores em processo de formação inicial do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Câmpus de Marília.

Os professores em serviço nas escolas são chamados a falar sobre o que pensam e sobre as situações que vivem com outros docentes, onde trocam experiências pedagógicas. Enfim, esses profissionais são chamados a se reconhecerem como seres capazes de narrar, de transmitir, de registrar, e de reelaborarem experiências docentes vividas, a participarem de mais um processo pedagógico formativo coletivo com os professores em formação inicial no Curso de Pedagogia, em busca da superação dos problemas postos pela prática. Em decorrência, tudo o que é materialização de conhecimento passa a ser visto, conforme sugere Martins (2004), como objeto a ser trabalhado coletivamente, e não simplesmente apropriado mecanicamente.

Como afirma Cunha (1997), o universo de pesquisas que usam as narrativas como metodologia privilegiada, tanto na pesquisa quanto no ensino, tem se ampliado. Assim, acreditamos que os nossos trabalhos possam oferecer contribuições a tal movimento, quando, afirmamos, a exemplo de Cunha (1997), que esses trabalhos também estão pautados no diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nessas práticas e sobre elas, isto é, na ideia de ação-reflexão-ação explicitada por Pérez Gomez (1992, p. 103), em que se considera o professor “[...] o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Com isso, nosso trabalho nas disciplinas de Didática e de Educação Infantil e em projetos de pesquisa e de extensão tem como objetivo central a análise, interpretação e ressignificação das concepções e das ações práticas docentes recuperadas pela via da narrativa e proposição de novas ações pelos seus próprios sujeitos.

Na sequência, apresentaremos parte dos resultados do trabalho coletivo de análise das narrativas de professoras da educação infantil em serviço sobre a maneira de se ensinar, em situações em que a criança esteja com maiores dificuldades no aprendizado.

As falas das professoras: espaços plurais na constituição dos sentidos sobre os saberes e os fazeres docentes³

Quando questionadas sobre a forma de trabalho em situações nas quais o aluno esteja com maiores dificuldades no aprendizado, foram observadas diferentes opiniões sobre a forma de se trabalhar.

“F.O.”: [...] eu acho que os alunos aprendem construindo juntos, é quando eles participam, é quando eles experienciam. Então, quando um tem mais dificuldade, a gente procura um atendimento mais individualizado, procurando outras alternativas, buscando sempre uma forma de ele estar compreendendo através de uma experiência, assim, que esteja mais próximo do seu cotidiano.

“E”: Eu acho que quando a gente tem um aluno que não entende um determinado conteúdo, a gente tem que procurar outros caminhos pra fazer com que essa criança compreenda aquilo que está sendo passado, às vezes ela compreende com um trabalho em grupo, com um colega, ou desenho, ou uma outra forma de fala que possa levar o aluno a compreender.

Como se observa, não foram evidenciados claramente os procedimentos utilizados pelas professoras diante da dificuldade de aprendizado demonstrada pelo aluno, o que permitiu a interpretação de que não há, entre elas, direcionamento teórico para se buscarem soluções às questões didático-pedagógicas que surgem.

“V”: A gente tem como referência as bases do construtivismo, na criança, no seu ambiente, na sociedade onde ela vive, na família, e, a partir disso, a gente sabe que ela é capaz de construir conhecimento. Então, a gente só vai interagindo com ela. Mediando conhecimento e a criança vai respondendo, e a gente vai cada vez mais ampliando.

³ As professoras da educação infantil que integraram o quadro de sujeitos da pesquisa são aqui identificadas pelas iniciais dos seus nomes.

“F.O.”: Eu acho que não tenho nenhuma específica [...] Acho que vou mesclando o que cabe dentro da minha sala de aula e nos níveis dos meus alunos; vou vendo quais são as dificuldades deles e vou adequando às minhas atividades, minhas propostas aos que eles precisam. [...] Eu procuro pegar, buscar aspectos de vários, não posso falar pra você eu trabalho só construtivismo, trabalho só tradicional. Então, eu acho que a gente procura mesclar um pouco de acordo com a turma, de acordo com os aspectos que você quer abordar, você procura uma teoria.

“E”: Eu acho que não existe uma teoria correta. Eu acho que a teoria correta é aquela onde o aluno aprende, não importa qual é o doutrinador que a gente vai... a linha de pensamento que a gente vai seguir; o importante é que o aluno aprenda.

“S”: [...] A gente tem um pouco de tudo, mas a hora que eu vou planejar meu semanário eu prefiro um pouco de tudo, porque o tradicional é ruim, nem tudo do tradicional é ruim, alguma coisa fica. Mas, tem vez, que você não pode ficar no tradicional, que nem decorar tabuada, tem que decorar se não, não vai sair. Eu tenho algumas coisas que ficou no tradicional, que a gente tem que aproveitar, porque foi bom, mas, têm coisas que a gente tem que fingir que não existe e colocar. Eu mesclo minhas atividades, meu planejamento, tudo um pouquinho de cada e teoria. A gente não pode falar essa teoria é boa, vai dar certo. Em tudo não dá certo, a gente tem que procurar outros caminhos.

“J”: A minha metodologia é trabalhar com a realidade, fazer algum sentido na vida deles. Acho importante saber ler e escrever, mesmo pra vida deles, pra poder sair deste círculo de pobreza que vem vindo, pai e mãe atingindo ele também. Eu procuro valorizar, é difícil pra caramba, você não sabe o que eu já passei lá. Eu quero que eles façam porque é importante para eles [...] tem que fazer chantagem. Se não fazer, fica sem recreio [...] Agora eu inventei um projeto de pipa, quem fazer a atividade vai ganhar uma pipa, nós vamos soltar a pipa na escola. Porque eu já cansei de rasgar pipa na escola. Porque eles gostam de pipa.

Como é possível observar pelas falas dos professores transcritas anteriormente, há muita dificuldade de as professoras identificarem-se

com determinada linha teórico-metodológica; explicitaram que variam, já que ocorrem misturas em suas maneiras de ensinar, apesar de um profissional ter declarado que sabe que se deve ter clareza do que fazer e de quais objetivos alcançar. Assim, foram feitas reflexões à luz de bibliografia especializada sobre a importância de se buscarem fundamentos claros para as práticas didático-pedagógicas.

Algumas professoras afirmaram-se construtivistas. Porém, é possível perceber que não se mostraram certos do que significa ser “construtivista”:

“ROB”: Então me aproximo mais do construtivismo, porque foi aquilo que eu mais tive na faculdade seguindo as pesquisas da Emília Ferreiro no sentido assim, de como a criança aprende na prática, mas eu tenho essa concepção comigo de como a criança aprende segundo a visão de Emília Ferreiro da fase que a criança passa tal, daí vem uma série de atividades que a gente tem que propor pra poder, é, verificar aquilo que fala e transformar, fazendo com que a criança passe de uma fase para a outra no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, então me aproximo mais do construtivismo porque eu procuro não separar por sílabas nem por grau de dificuldade das palavras e sim do texto para as palavras. Essas coisas assim, acredito que seja mais construtivista, mais eu não sei, eu não sei se eu posso definir como, porque a própria prática tem variação, assim, sabe misturar as coisas e a gente sabe que não se deve misturar que a gente deve ter muito claro o que faz, objetivos que faz, então eu não sei se poderia nomear a minha prática, mas se aproxima mais do construtivismo.

“ROV”: [...] assim como meus alunos tenho muito a aprender, ainda com eles eu não tenho uma metodologia própria [...] eu sigo mais ou menos os padrões que a minha escola segue [...] visão sócio-construtivista [...] não é adequada a cartilha [...] trabalha bastante com projetos [...] projetos interdisciplinares [...].

Com a análise dos trechos de narrativas anteriores, realizada à luz de bibliografia especializada, os professores (sujeitos da pesquisa) puderam compreender, entre outros aspectos, a importância das reflexões sobre os fundamentos necessários para uma atuação pedagógica

intencional do professor, o que evidencia o papel da sua atividade como potencialmente desenvolvvente.

Considerações finais

O plano de discussões proposto neste texto tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica. Com base nisso, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada nas dimensões do materialismo histórico como conduta, método e práxis.

Ainda, considerando a nossa crença nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente mais conhecido é Vygotsky, para fomentar reflexões com implicações pedagógicas consideradas revolucionárias, especialmente no que tange à fonte do desenvolvimento humano, reafirmamos, nas discussões elaboradas, a importância da educação para que cada pessoa, em diferentes níveis da escolaridade, avance qualitativamente na sua constituição humana. Trata-se de mirar uma escola que possa ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante a partir de mediações docentes alicerçadas em sólida formação didático-pedagógica, de modo a que cada criança ou jovem possa se apropriar de funções mentais específicas dos homens, como o pensamento, a função simbólica da consciência, as diferentes formas de linguagem, dentre outras.

Nessa discussão, ressaltamos o papel da didática na formação docente em nível superior: nunca isolar os fatos estudados para “dissecá-los” em laboratórios, mas, sim, situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Trata-se, ainda, de analisar o potencial de suas práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos os setores da sociedade. Com essa defesa, afirmamos a importância da formação docente para a atuação, sobretudo, na escola de educação infantil. Esta desempenha, do nosso ponto de vista, um papel

único na formação da humanidade das crianças, quando se projeta para organizar situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural, sempre em busca de novas ações ressignificadas pelos professores.

Pelo exposto, consideramos a importância de narrativas sobre as vivências dos professores em situação de trabalho, para objetivação de falas impregnadas de possibilidades de descobertas dessas várias vivências.

Enfim, das discussões realizadas, foi possível evidenciar aspectos importantes para a didática voltada para a formação de professores e, sobretudo, para a educação infantil, dos quais todo pesquisador não pode eximir-se: a necessidade da análise privilegiando os saberes das práticas e o cuidado com seus processos de análise e interpretação e suas articulações, como o objetivo de identificar e situar temas de pesquisas que importam à educação, buscando entender em profundidade os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano escolar.

Referências

ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2000.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004.

BARROCO, S. M. S. L. S. Vygotsky e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 maio 2010.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75- 89.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jan. 2010.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. (Org.). **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 329-345.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vygotsky. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2005.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: M. Fontes, 1996.

PENITENTE, L. A. de A.; CASTRO, R. M. de; GARROSSINO, S. R. B. Contribuições do método dialético na pesquisa em educação. In: DEL ROIO, M. (Org.). **Trabalho, política e cultura em Gramsci**. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007. p. 213-216.

PÉRÉZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

TEIXEIRA, I. A. de C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 153-165.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

Recebido: 20/06/2010

Received: 06/20/2010

Aprovado: 30/09/2011

Approved: 09/30/2011