

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAINARA PEREIRA CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
contribuições para a formação de professores

VITÓRIA – ES
2017

TAINARA PEREIRA CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
contribuições para a formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Apoio: FAPES

VITÓRIA – ES
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Castro, Tainara Pereira, 1989-
C355a Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-
crítica : contribuições para a formação de professores / Tainara
Pereira Castro. – 2017.
148 f.

Orientador: Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3.
Educação de crianças. 4. Pedagogia crítica. 5. Prática de ensino.
I. Marsiglia, Ana Carolina Galvão, 1974-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TAINARA PEREIRA CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lígia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista

A toda classe trabalhadora, em especial àqueles que não tiveram acesso à educação escolar.

A todos os estudantes de Pedagogia que acreditam na educação e buscam vencer as dificuldades para que possam continuar estudando.

A todos os professores que lutam dia a dia para construir uma escola a favor da formação humana, socializando o conhecimento já então sistematizado.

AGRADECIMENTOS

Aos que me ensinaram que os caminhos da vida devem ser trilhados com coragem e esperança.

A todos os trabalhadores que tiveram muitos de seus sonhos furtados para que eu pudesse concretizar os meus.

A todos vocês digo: OBRIGADA! Esse trabalho é de vocês!

Agradeço à professora Ana Carolina pela oportunidade de ter acesso aos conhecimentos que aqui, em parte, se materializaram. Em tempos TEMEROSos, faz-se mais que necessário lutar pela formação dos sujeitos em suas máximas expressões. Que a sua força persista sempre!

À Universidade Federal do Espírito Santo por me acolher, bem como a todos os professores que estiveram em meu processo de formação.

Ao grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, bem como a cada professor que esteve conosco, possibilitando momentos intensos de acesso ao conhecimento. Em especial, agradeço aos professores Tiago Nicola Lavoura, Silvana Calvo Tuleski e Lígia Márcia Martins. Vocês contribuíram efetivamente para esse estudo, ajudando-me a delimitar o objeto dessa dissertação.

À Milena, companheira de estudos, pela paciência e por me aquietar nos momentos em que o desespero e o cansaço vinham ao meu encontro.

Às amigas Jackeline Santana, Jaqueline Mota, Tádina e Juliana, pela amizade, companheirismo e apoio.

A todos os colegas da turma de 29-M, pela convivência e aprendizado coletivo nesses dois anos de curso.

Aos amigos que a Serra me presenteou nas andanças desses quatro anos atuando na rede municipal de ensino.

À FAPES pelo apoio financeiro.

À minha família, em especial à minha mãe, Raquel, mulher forte e guerreira que esteve comigo em todos os momentos, ao meu pai, Rogério (in memoriam), e ao meu avô, Eunápio (in memoriam), pessoas que muitas vezes abriram mão de seus objetivos. Obrigada pelo apoio, carinho e torcida para a realização desse trabalho.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para esse estudo.

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. (MARX, 2010, p. 151, grifo do autor).

RESUMO

Essa dissertação tem como **objeto** de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil e, dessa forma, realizamos um levantamento da literatura que evidencia a ausência de produções sobre essa temática, sobretudo, com base no referencial da pedagogia histórico-crítica, o que acarretou inquietações que nos mobilizaram a desenvolver essa pesquisa, pois é imprescindível evidenciar as contribuições dessa teoria pedagógica para a organização dos processos avaliativos. Tomando como base de análise o referencial da pedagogia histórico-crítica, elegemos as seguintes questões de pesquisa: 1) Qual a predominância teórica nos estudos da área da avaliação da aprendizagem escolar e quais os fundamentos epistemológicos subjacentes às produções sobre avaliação da aprendizagem? 2) Que fundamentos epistemológicos têm subsidiado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no que se refere à avaliação da aprendizagem? 3) Que contradições são evidenciadas nas discussões em torno da avaliação na educação infantil? Considerando o tema dessa pesquisa, estabelecemos como **objetivo** geral analisar, à luz da pedagogia histórico-crítica, a predominância dos estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil, buscando as suas contradições e possibilidades. Assim, delimitamos como **objetivos específicos**: identificar a concepção de avaliação e os fundamentos epistemológicos mais predominantes nas produções acadêmicas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); examinar os fundamentos epistemológicos que têm subsidiado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sobre a avaliação da aprendizagem escolar; elucidar as contradições presentes nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Qual a predominância nos estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar e quais os fundamentos epistemológicos adjacentes às produções sobre avaliação da aprendizagem? Que contradições são evidenciadas nas discussões em torno da avaliação na educação infantil? Diante de tais contradições, quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da avaliação da aprendizagem? Essa pesquisa é de natureza teórica, de cunho bibliográfico e documental. Os resultados apontam duas contradições em torno das discussões sobre a avaliação na educação infantil: não percebemos, nos documentos analisados nem nos autores mais citados nas produções acadêmicas, uma ruptura com o ideário defendido pela lógica neoliberal, mas sim um alinhamento a este, o que vai de encontro ao reais e necessários interesses da classe trabalhadora. Tendo em vista a hegemonia de um discurso que se vincula ao ideário do “aprender a aprender”, outra contradição decorrente dessa aliança com o projeto neoliberal refere-se ao crescente esvaziamento dos conteúdos escolares, sejam eles históricos, artísticos ou filosóficos. Nossa defesa é a de que a educação infantil necessita ter o ensino como eixo para sua organização. Buscando sinalizar alguns elementos sobre a avaliação da aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica, entendemos que ela se constitui como atividade mediadora no interior da prática educativa, na medida em que se interpõe entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Entender a avaliação como atividade mediadora significa superar a ideia de mediação como elo ou ponte e entendê-la como movimento da atividade que se interpõe sobre os polos da “atividade de ensino” (professor) e da “atividade de aprendizagem” (aluno), captando suas relações e ultrapassando-as, promovendo a transformação de todo o conjunto.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the evaluation learning in the childhood education and, in this way, we made a survey of the literature that evidences the absence of productions on this subject, mainly, based on the referential of historical-critical pedagogy, what that has caused worries that mobilized us to the development this research, because it is essential to reveal the contributions of this pedagogical theory to the organization of evaluation processes. Taking as base of the analysis the referential of historical-critical pedagogy, we elected the following research questions: 1) What is the theoretical predominance in studies of the area of evaluation of school learning and what are the epistemological foundations underlying the productions about the learning evaluation? 2) What epistemological foundations have subsidized the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, as far as learning assessment is concerned? 3) What contradictions are evidenced in the discussions about evaluation in early childhood education? Considering the theme of this research, we established as general objective to analyze, based on the presuppositions of historical-critical pedagogy, the predominance of studies in the area of evaluation of school learning in childhood education, seeking their contradictions and possibilities. Thus, we define as specific objectives: to identify the conception of evaluation and the most predominant epistemological foundations in the academic productions found in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations; to examine the epistemological foundations that have subsidized the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education on the evaluation of school learning; to clarify the contradictions present in the discussions about the evaluation learning in Early Childhood Education. What is the predominance in studies of the area of evaluation of school learning and what are the epistemological foundations adjacent to the productions about learning evaluation? What contradictions are evident in the discussions about evaluation in early childhood education? In the face of such contradictions, what are the contributions of historical-critical pedagogy to the understanding of learning assessment? This research is of a theoretical nature, bibliographical and documentary. The results point two contradictions surrounding the discussions on evaluation in early childhood education: we do not perceive, in the documents analyzed or in the most cited authors in the academic productions, a rupture with the ideology defended by the neoliberal logic, but rather an alignment to it, fact that goes against the real and necessary interests of the working class. In view of the hegemony of a discourse that is linked to the ideary of "learning to learn," another contradiction resulting from this alliance with the neoliberal project refers to the increasing emptying of school content, whether historical, artistic or philosophical. Our defense is that early childhood education needs to have teaching as the axis for its organization. In an attempt to signal some elements about the evaluation learning in the context of historical-critical pedagogy, we understand that it constitutes herself as a mediating activity within the educational practice, as it interposes between the activity of teaching and the learning activity. To understand evaluation as a mediating activity means to overcome the idea of mediation as a link or bridge and to understand it as a movement of activity that interpose herself over the poles of "activity of teaching" (teacher) and "learning activity" (student), capturing their relations and surpassing them, promoting the transformation of the whole set.

Keywords: Evaluation learning. Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização Mundial das Nações Unidas para a Cultura, Educação e Ciência
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Levantamento das áreas e níveis das pesquisas em avaliação da aprendizagem na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação.....	21
Tabela 2 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação.....	21
Tabela 3 - Levantamento das áreas e níveis das pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação.....	22
Tabela 4 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação.....	22
Tabela 5 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação nos anos de 2010 a 2014.....	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento dos autores mais citados nas produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação, nos anos de 2010 a 2014.....	27
Quadro 2 - Livros e textos dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014.....	28
Quadro 3 - Quadro-síntese dos principais fundamentos das tendências pedagógicas presente nas obras dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014, no parecer CNE/CEB n° 20 de novembro de 2009 e nas DCNEI.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	21
1.1 O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil: levantamento das produções acerca da temática na BDTD	21
1.1.1 Educação infantil e avaliação da aprendizagem: a materialização das ideias dos autores na prática pedagógica	32
1.1.1.1 A concepção de criança	32
1.1.1.2 Concepção de escola e conhecimento	35
1.1.1.4 Concepção de avaliação da aprendizagem	45
1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: levantamento das concepções das categorias criança, escola e conhecimento, professor e avaliação	49
1.2.1 Concepção de criança	50
1.2.2 Concepção de escola e conhecimento	51
1.2.3 Concepção de professor.....	54
1.2.4 Concepção de avaliação da aprendizagem	56
2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
2.1 Trabalho e avaliação	58
2.2 Elementos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: apontamentos para a prática pedagógica na educação infantil	65
2.2.1 Princípios gerais da psicologia histórico-cultural.....	67
2.2.1.1 O desenvolvimento infantil: a Atividade da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas	73
2.2.1.2 A periodização do desenvolvimento infantil: o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos	80
2.2.2 Teoria pedagógica histórico-crítica: elementos para a prática pedagógica	94
3 O LEMA “APRENDER A APRENDER” NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO CONTEXTO NEOLIBERAL	108

3.1 Tendências pedagógicas predominantes nas produções acadêmicas sobre avaliação: o construtivismo, a pedagogia das competências e a teoria do professor-reflexivo.....	108
3.2 O lema “aprender a aprender” na base do ideário pedagógico atual e a construção de uma pedagogia da infância: análise das categorias criança, escola e conhecimento, professor e avaliação nos autores da BDTD e das DCNEI	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Essa dissertação delimita como **objeto** de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil e, para tanto, realizamos um levantamento da literatura sobre a temática que evidencia a ausência de produções relacionadas ao referencial da pedagogia histórico-crítica, o que nos inquietou e nos mobilizou a desenvolver essa pesquisa, pois consideramos imprescindível evidenciar as contribuições dessa teoria pedagógica para a organização dos processos avaliativos.

Compreendendo que a educação infantil deve ter o ensino como eixo para a organização do trabalho pedagógico, a pedagogia histórico-crítica assume um posicionamento contrário a concepções pedagógicas que desqualificam a escola e o ensino e, assim, considera a escola como um espaço imprescindível para formação da individualidade humana, tendo o professor papel importante nesse processo. Tomando como fundamento teórico-metodológico o método materialista histórico-dialético, compreendemos que tal perspectiva pedagógica oferece-nos as reais possibilidades de compreender a realidade como síntese de determinações múltiplas, pela mediação da abstração (teoria).

Tomando como base de análise esse referencial, elegemos como questões de pesquisa: Qual a predominância teórica nos estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar e quais os fundamentos epistemológicos subjacentes às produções sobre avaliação da aprendizagem? Que fundamentos epistemológicos têm subsidiado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no que se refere à avaliação da aprendizagem? Que contradições são evidenciadas nas discussões em torno da avaliação na educação infantil?

Tendo em vista o tema desse estudo, estabelecemos como **objetivo** analisar, à luz da pedagogia histórico-crítica, a predominância dos estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil, buscando as suas contradições e possibilidades. Considerando que a pedagogia histórico-crítica tem seu embasamento teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, apresentamos como proposta de estudo a realização do exercício do pensamento sobre as relações que são estabelecidas entre a avaliação e a escola, analisando as ocorrências históricas no campo da avaliação.

Procurando situar o fenômeno da avaliação da aprendizagem escolar, por meio do materialismo histórico-dialético, o **primeiro objetivo específico** diz respeito à identificação da concepção de avaliação bem como os fundamentos epistemológicos que mais predominam nas produções acadêmicas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD). O **segundo objetivo específico** refere-se ao exame dos fundamentos epistemológicos que têm subsidiado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

Tais objetivos sinalizam a necessidade de compreender o movimento do objeto (avaliação da aprendizagem) e as possibilidades de sua apreensão em sua complexidade, procurando o desvelamento da realidade aparente, na busca da compreensão da avaliação da aprendizagem como síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 15) destaca:

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidencia, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. [...] O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.

Esse mundo da pseudoconcreticidade sobre o qual nos adverte o autor refere-se ao ambiente cotidiano, imediato, aquilo que é evidente na realidade. Esta, por sua vez, é uma unidade entre a aparência e a essência do fenômeno. Para compreendermos o movimento do real e as possibilidades de apreensão do objeto em sua totalidade, visando o desvelamento da realidade aparente, é preciso ir além do aparente no fenômeno, tencionando alcançar a sua essência. Kosik (1976, p. 20) ressalta:

[...] o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

Dessa maneira, o método materialista histórico-dialético considera que “[...] não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade”. (KOSIK, 1976, p. 28).

O **terceiro objetivo específico** lança-se ao levantamento das contradições evidenciadas nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Esse objetivo

desdobra-se no movimento de análise tanto dos textos mais referenciados pelas produções encontradas na BDTD quanto dos fundamentos epistemológicos que permeiam as DCNEI, nos quais, na busca da complexidade da compreensão do fenômeno da avaliação da aprendizagem, são evidenciadas também as contradições subjacentes ao movimento do fenômeno que pode conduzir a novas possibilidades.

A pedagogia histórico-crítica, como base teórica de nossa análise, articula-se com a psicologia histórico-cultural, tendo em vista que ambas se referenciam no materialismo histórico-dialético. A psicologia, como área de conhecimento, procura explicar o desenvolvimento humano e, logo, tem como objeto as leis que o regem. Já a pedagogia tem como objeto especificamente o processo pedagógico. Assim, aquilo que é “objeto de uma, é condição para a outra”. Nessa direção, há um esforço nesse trabalho de se fundamentar nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, pois pretendemos contribuir para a compreensão do desenvolvimento da criança e, concomitantemente, para a pedagogia histórico-crítica e para a organização de processos educativos. (PASQUALINI, 2013, p. 72).

Tomando o trabalho como princípio educativo pelo qual os indivíduos, historicamente, produzem a sua humanidade individual e coletiva, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural posicionam-se em defesa do trabalho do professor, da transmissão do conhecimento e da sua apropriação; pois esse conhecimento oportunizará aos sujeitos conhecer a realidade para além da aparência e, dessa forma, revela-se como condição para que possam se inserir na realidade não para se adaptar a ela, mas para transformá-la. (SAVIANI, 2013).

Relacionando essa proposta pedagógica à avaliação da aprendizagem, acreditamos que tais referenciais possuem importantes contribuições para compreendê-la como parte de toda ação pedagógica, como um dos componentes do processo educativo, o qual contribui para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade, possibilitando assim um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando estratégias mais adequadas à atividade de ensino, deflagrando, desse modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e reorienta novas possibilidades de encaminhamentos.

Nesse movimento de apreender as relações que emergem do fenômeno da avaliação, esse estudo assume como estofa teórico-filosófico o materialismo histórico-dialético. Martins (2015a, p. 36) nos adverte que no processo de conhecimento, principalmente nos campos da educação e da psicologia, alguns estudos realizados procuram se fundamentar no referencial marxista, vinculando esse método à abordagem da pesquisa qualitativa. Seu estudo destaca que

o materialismo histórico-dialético, como horizonte teórico, contém, em sua essência, a lógica dialética que, como método, sinaliza um caminho epistemológico por meio da “[...] apreensão do ‘conteúdo do fenômeno’, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico”. A negação desse caminho proposto pelo método, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxista. A autora ressalta ainda:

[...] outra questão digna de nota refere-se ao fato que ao conferir tamanha importância ao mundo empírico, os modelos qualitativos de pesquisa acabam por preferir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociedade capitalista. Descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. (MARTINS, 2015a, p. 35).

Além disso, Martins (2015a, p. 36) afirma:

[...] para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores; os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno.

Assim como Kosik (1976) afirma que a busca da essência do fenômeno significa indagar a realidade aparente, sendo necessário superar a pseudoconcreticidade, Martins (2015a, p. 39, grifo da autora) esclarece que

[...] na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: caminhar da *pseudoconcreticidade* para um *pseudoconhecimento*, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação.

Nesse sentido, ao buscar no materialismo histórico-dialético os fundamentos teórico-metodológicos para esse estudo, afirmamos também um posicionamento político, uma concepção de mundo. Duarte (2015, p. 12) destaca que “[...] a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas [...] e das relações entre todos esses aspectos”. Tal concepção de mundo é decorrente das relações estabelecidas individualmente e coletivamente, possuindo características que são singulares e universais e decorrentes daquilo que o gênero

humano produziu. Cabe-nos evidenciar que numa perspectiva histórico-crítica o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, mas forma-a e a transforma-a a partir dos elementos que herda da sociedade. É preciso que coletivamente desnaturalizemos aquilo que acreditamos ser natural e superemos a espontaneidade da vida humana, colocando-nos de forma consciente na sociedade, em direção à consolidação de uma individualidade para si¹.

Nessa perspectiva, “[...] a concepção de mundo materialista histórico-dialética supera, na análise dos valores, tanto o relativismo quanto o dogmatismo, tomando como referência fundamental “[...] a continuidade do desenvolvimento do gênero humano”. Por isso reforçamos o materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica que contempla o caminho que se pretende percorrer na busca pela compreensão do movimento do nosso objeto. (LUKÁCS apud DUARTE, 2015, p.17).

Destacamos ainda que esse estudo se caracteriza como teórico-bibliográfico, ou seja, trata-se de uma pesquisa sobre a produção bibliográfica, já tornada pública, acerca do nosso tema de estudo, tendo como finalidade colocar o leitor em contato direto com o que já foi escrito sobre determinado assunto, propiciando-lhe um conhecimento do que já foi produzido sobre o tema de interesse, possibilitando novas discussões. Ademais, “[...] a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Gil (2014, p. 50) destaca as vantagens de se realizar um estudo bibliográfico, pois este possibilita ao pesquisador cobrir uma gama de fenômenos muito ampla. Acrescentamos ainda a análise documental das DCNEI, que se constitui como possibilidade de compreender as discussões em torno da avaliação da aprendizagem na educação infantil à luz dos documentos oficiais. O estudo documental, de acordo com Gil, pode proporcionar ao pesquisador elementos em quantidade e qualidades suficientes para a compreensão de um dado objeto, para uma investigação de determinado fato ou fenômeno.

Diante do exposto, organizamos nosso trabalho de modo que, no **primeiro capítulo**, apresentamos o levantamento das produções relacionadas à temática da avaliação da

¹ De acordo com Duarte (2013, p. 15) “ a categoria de indivíduo para si sintetiza as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade. [...] A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações”.

aprendizagem na educação infantil, do período de 2010 a 2014, realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A delimitação desse recorte temporal dá-se diante da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Com tal levantamento, chegamos a quatro categorias, as quais são discutidas pelos autores mais citados pelas produções da BDTD, sendo elas: concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação. Além disso, realizamos um levantamento das mesmas categorias nas DCNEI e no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 20, de 11 de novembro de 2009, documento este que revisa o projeto das DCNEI e regulamenta-o.

Já no **segundo capítulo**, abordamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Esse capítulo está organizado em dois momentos, sendo que no primeiro procuramos discutir a questão ontológica do trabalho, relacionando-a à avaliação. Posteriormente, aludimos aos fundamentos da psicologia histórico-cultural, com ênfase no conceito de atividade-guia e seus elementos estruturantes. Trata-se de um esforço de apresentar a periodização do desenvolvimento, explicitando os principais marcos de cada período, evidenciando que esse processo se constitui de forma dialética e histórica. Nesse momento, sinalizamos alguns fundamentos da pedagogia histórico-crítica bem como alguns apontamentos sobre a avaliação da aprendizagem no âmbito dessa teoria.

O **terceiro capítulo** encontra-se estruturado em dois subitens: no primeiro, apresentamos alguns elementos teóricos referentes às tendências que mais se expressam das produções acadêmicas e fazem-se presentes nos documentos oficiais supracitados; no segundo nos debruçamos sobre as categorias destacadas tanto pelas produções da BDTD como pelas DCNEI, analisando-as, procurando evidenciar as contradições mediante a análise.

Destacamos desde já que a escrita desse texto é um esforço teórico de compreensão das categorias que perpassam a prática pedagógica, procurando contribuir para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem. Diante das dificuldades em encontrar referências relacionadas ao objeto desse estudo no campo da pedagogia histórico-crítica, focamos na necessidade de reflexões que apontem as principais concepções presentes nos estudos sobre a avaliação, de modo que denunciem a hegemonia dos referenciais teóricos, e por outro lado, contribuam para o fortalecimento dos estudos da pedagogia histórico-crítica afinados com uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação dos indivíduos em sua totalidade.

1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esse capítulo tem por finalidade apresentar um levantamento das discussões relacionadas à temática da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Realizamos primeiramente um mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)², objetivando pontuar alguns aspectos centrais das produções relacionadas ao assunto e identificar o referencial teórico predominante nesse campo. Posteriormente nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a fim de compreender o que esse documento nos diz sobre o objeto desse estudo.

Organizamos esse capítulo em dois momentos. Primeiramente, apresentamos o levantamento realizado na BDTD, demarcando as produções que mais se destacam no período de 2010 a 2014. Posteriormente, procuramos realizar um levantamento nas DCNEI das concepções de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação.

1.1 O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil: levantamento das produções acerca da temática na BDTD

No período de abril a junho de 2015, realizamos um levantamento na BDTD e para essa busca utilizamos inicialmente o descritor “avaliação da aprendizagem”, o que nos permitiu encontrar 2.587 produções. Destas, apenas 1.500 estavam disponíveis para visualização. Essa primeira estratégia nos revelou uma extensa quantidade de material, o que nos levou a utilizar um segundo descritor: “avaliação da aprendizagem na educação infantil”. Assim, encontramos 92 produções. A partir das leituras dos resumos desses trabalhos, pudemos observar que a discussão sobre a temática se configura como assunto que transversaliza várias áreas de conhecimento, como podemos observar na tabela 1.

² Não foi possível realizar a pesquisa no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pois este não se encontra atualizado. Conforme o sítio eletrônico do Banco de Teses da Capes, “[...] como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. Essa informação foi publicada em 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Acesso em 19/04/2016.

Tabela 1- Levantamento das áreas e níveis das pesquisas em avaliação da aprendizagem na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação

Áreas	Número de pesquisas/ Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
Educação	35	14	49
Psicologia	11	6	17
Saúde	12	0	12
Linguística	5	0	5
Economia	1	0	1
Teologia	1	0	1
Política Social	2	0	2
Educação Física	2	0	2
Matemática	1	0	1
Computação	1	0	1
Música	1	0	1
TOTAL	72	20	92

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Partimos para a leitura desses resumos, classificamos e organizamos os estudos encontrados em cinco grupos temáticos, conforme exposto na tabela 2, sendo a recorrência dos assuntos o critério para classificação nos grupos temáticos.

Tabela 2 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação

Grupos temáticos	Número de pesquisas/ Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
Avaliação escolar	20	6	26
Avaliação e inclusão	16	5	21
Instrumentos avaliativos	12	5	17
Formação de professores e avaliação	11	2	13
Outros ³	13	2	15
TOTAL	72	20	92

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Diante da diversidade de áreas que propõem discutir a questão da avaliação da aprendizagem na educação infantil e considerando o interesse do tema relacionado ao espaço

³ A este grupo temático, pertencem alguns trabalhos que discutem a avaliação na área da saúde (6 dissertações e 1 tese), estudo sobre avaliação no ensino fundamental (3 dissertações), avaliação da participação da família no contexto escolar (4 dissertações) e avaliação de programas sociais (1 tese).

escolar, utilizamos um terceiro descritor, “avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil”, e assim encontramos 44 produções, categorizadas nas seguintes áreas, conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Levantamento das áreas e níveis das pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação

Áreas	Número de pesquisas/ Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
Educação	19	6	25
Psicologia	7	4	11
Saúde	3	1	4
Linguística	2	0	2
Economia	1	0	1
Política Social	1	0	1
TOTAL	33	11	44

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Na busca por classificar as produções, realizamos a leitura dos resumos, organizando as produções em seis grupos temáticos, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação

Grupos temáticos	Número de pesquisas/ Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
Avaliação escolar	13	2	15
Avaliação e inclusão	7	3	10
Instrumentos avaliativos	5	1	6
Formação de professores e avaliação	5	1	6
Família e Avaliação	0	3	3
Outros	3	1	4
TOTAL	33	11	44

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Mesmo utilizando o descritor “avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil”, apareceram alguns trabalhos que discutem a avaliação na área da saúde (2 dissertações e 1 tese) e uma discussão sobre avaliação no ensino fundamental (1 dissertação).

Tendo em vista a variedade das produções encontradas, mantivemos o descritor utilizado e delimitamos para a busca as produções realizadas nos últimos cinco anos completos, compreendendo o período de 2010 a 2014 (posto que a pesquisa na BDTD foi realizada no primeiro semestre de 2015). A escolha desse recorte cronológico decorre da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) mediante a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Nessa busca encontramos 10 produções, categorizadas conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação nos anos de 2010 a 2014

Ano das produções	Número de pesquisas/ Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
2010	0	1	1
2013	4	2	6
2014	1	2	3
TOTAL	5	5	10

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Após a leitura dos resumos dessas produções, verificamos que algumas abordam temáticas diferentes do que se procurava, como “o brincar na educação infantil” (1 dissertação), “expectativas da família em relação à aprendizagem das crianças” (1 tese), “o papel da documentação no processo formativo do professor” (1 dissertação), “avaliação de um programa de intervenção para promoção de funções executivas em crianças” (1 tese) e “formação docente para o ensino fundamental” (1 tese).

Assim, das 10 produções encontradas, selecionamos cinco que tratam especificamente da questão da avaliação da aprendizagem na educação infantil, sobre as quais nos debruçamos. Trata-se de uma dissertação que aborda o estado da arte (GLAP, 2013), uma dissertação que realiza a análise de publicações em revistas sobre a avaliação na educação infantil (MACIEL, 2013), duas dissertações que discorrem sobre o registro e a documentação pedagógica como instrumentos avaliativos na educação infantil (MARQUES, 2010; CARDOSO, 2014) e uma tese que procura entender a participação da criança no processo avaliativo na educação infantil (COLASANTO, 2014). A seguir apresentaremos alguns aspectos dos referidos estudos.

Marques (2010) discorre sobre as práticas de registro e documentação no contexto da educação infantil e analisa as possibilidades relacionadas à inserção dessas práticas como

elemento constituinte do projeto político-pedagógico, visando à construção de uma pedagogia para a infância. Os estudos da autora apontam para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos, configurando-se em diferentes modalidades, não podendo falar em um único modo de fazer. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção da memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a aproximação às famílias. Tal estudo presume ainda que o registro e a documentação são aspectos inerentes de um projeto pedagógico para a infância, devendo ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.

Marques (2010, p. 355-356) destaca que o “[...] registro e documentação não podem ser concebidos como práticas descoladas de um contexto mais amplo; adquirem sentido no bojo de um projeto político-pedagógico”. Acresce ainda que “[...] o registro e a documentação não constituem apenas uma técnica, mas uma concepção de escola, de educação, de aprendizagem, de ensino”, o que revela a necessidade de se construir nas creches e pré-escolas uma pedagogia da participação no contexto de uma educação problematizadora, reconhecendo a identidade da criança como sujeito de sua aprendizagem.

Os estudos realizados por Glap (2013) visam sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da aprendizagem na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa do tipo estado da arte por meio de consulta eletrônica e de produções impressas publicadas no período de 2000 a 2012. Assim, tal análise objetiva compreender como os estudiosos da educação infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados. Glap observou em seus estudos que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil e avaliação na educação infantil⁴, com o foco na avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança nas formas de relatórios, pareceres e portfólios.

Nessa direção, Glap (2013) destaca que a avaliação da aprendizagem na educação infantil possui algumas especificidades, o que evidencia a necessidade do reconhecimento da infância como momento único, singular. Desse modo, ao construir a avaliação na educação infantil, deve-se ter um olhar atento sobre a criança, reconhecê-la como um ser competente e

⁴ Glap (2013, p. 9) diferencia os estudos sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil e avaliação na educação infantil, considerando que este último se encontra vinculado a questão dos objetos da avaliação educacional, que se integra aos diversos níveis da estrutura organizacional. Ressalta a autora que “[...] Os trabalhos em avaliação na educação infantil[...] tem como foco a avaliação do contexto educativo, e que abrange a análise da instituição em sua totalidade, nas dimensões política, pedagógica e administrativa”.

produtor de cultura, o que exige que a avaliação seja realizada de modo a respeitar a singularidade das crianças. Além disso, como expressa Glap, é preciso possibilitar às crianças o envolvimento nas práticas avaliativas, o que implica o reconhecimento da criança, por parte dos professores, como um sujeito de direitos.

Maciel (2013) realiza uma investigação acerca dos conteúdos que são tratados na Revista Nova Escola, entre os anos de 2006 a 2011, focalizando o processo de avaliação na educação infantil e sua utilidade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 5 anos. Para tanto, é feito um estudo bibliográfico e documental e, assim, um estudo crítico-reflexivo dos artigos da Revista Nova Escola que abordam o tema. A autora compreende que a avaliação na educação infantil deve ser considerada importante e precisa ser vista com um olhar diferenciado e, desse modo, destaca ainda a necessidade de mudanças de ações, atitudes e comportamentos sobre como lidar com a avaliação na escola. Maciel (2013, p. 12) enfatiza que

[...] a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil deve aforar as necessidades e os interesses de cada criança, valorizar suas descobertas, contemplar os momentos em que a criança manifesta os conceitos e os conteúdos aprendidos e as relações que ela estabelece. Dessa maneira, entendendo que avaliar é observar, colaborar e promover a interação com o outro no ato de ensinar e aprender, faz-se necessário, então, que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam abertos para o diálogo constante sobre o processo de avaliação da criança na Educação Infantil. Se o ato de ensinar e aprender consiste na realização de mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar a criança a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber.

Nessa perspectiva, a avaliação possui um caráter cooperativo e orientador do trabalho pedagógico, em que se torna necessário um comprometimento do professor, a fim de que ele tenha consciência de sua ação e busque instrumentos que auxiliem o acompanhamento do desenvolvimento da criança e sirva para diagnosticar o que necessita ser trabalhado, tendo em vista a construção do conhecimento e visando uma aprendizagem significativa. (MACIEL, 2013).

O estudo de Cardoso (2014) também procura compreender a relação entre a produção dos registros na educação infantil e sua configuração como documentação pedagógica, proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês. Essa pesquisa compreende a documentação pedagógica como um instrumento valioso para professores, alunos e comunidade educativa, pois contribui para uma postura reflexiva dos professores e evidencia

as crianças no processo educativo. Cardoso sinaliza, contudo, que há ainda escassos espaços legitimados nas instituições de educação infantil para que a reflexão aconteça em equipe.

Ao discutir sobre a postura reflexiva do professor, Cardoso (2014, p. 41-55) esclarece que nela “[...] os professores devem ser participantes ativos na formulação dos propósitos de seu trabalho [...]. O professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na sua prática”. Dessa maneira, enfatiza a necessidade da indissociabilidade entre a prática reflexiva e a documentação pedagógica, tendo em vista que “[...] a ação reflexiva que a documentação pedagógica proporciona auxilia a compreender que os processos que os educadores vivenciam com as crianças também são instrumentos para a ‘auto-reflexibilidade’ do professor”.

Colasanto (2014) realiza um estudo que tem por objetivo investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação em duas escolas municipais de São Paulo. O trabalho parte da concepção de escola democrática proposta por John Dewey e Paulo Freire e considera a criança como ator social e centro do planejamento pedagógico, da necessidade de formação de professores que refletem constantemente sobre seu trabalho, e da importância do trabalho coletivo. O estudo baseia-se na compreensão da avaliação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que evidencia o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança. Colasanto (2014, p. 49) destaca que

A observação e o registro escrito funcionam como procedimentos que auxiliam o planejamento e a avaliação, podendo também ter outros significados, pois, quando vivenciados pelos professores, oferecem apoio para organizar as suas ideias, rever as atividades propostas, acompanhar os avanços e dificuldades do próprio trabalho.

Colasanto (2014, p. 51) acresce ainda que

Os registros dos relatórios de avaliação constituem, nessa perspectiva, uma possibilidade de o professor analisar, se distanciar e refletir sobre a sua própria prática; e, se trazidas para o coletivo, outras indagações e ideias do grupo vão agregando discussões que propiciam o aprimoramento das práticas.

Os resultados sinalizados por Colasanto (2014) evidenciam que a opinião da criança pode trazer à prática docente importantes elementos para o replanejamento das atividades, pois elas indicam o que elas pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola, proporcionando assim o autoconhecimento e contribuindo para que a criança se torne sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo tal estudo, cabe ao professor um olhar atento à criança bem como às suas propostas.

Diante das ideias discutidas nesses estudos, realizamos a consulta da lista de referências dessas produções acadêmicas, a fim de identificar os autores que mais se destacam nessas pesquisas. Tomamos como critério a relação de suas produções com a avaliação da aprendizagem para que pudéssemos categorizá-las, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento dos autores mais citados nas produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação dos anos de 2010 a 2014

Autores	Quantidade de produções em que é citado	Produções
Miguel Zabalza	5	Marques (2010); Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014); Cardoso (2014)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	5	Marques (2010); Maciel (2013); Glap (2013); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Philippe Perrenoud	4	Maciel (2013); Glap (2013); Cardoso (2014); Colasanto (2014).
Loris Malaguzzi	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Donald Schön	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Julia Oliveira-Formosinho	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Cipriano Luckesi	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014)
Manuel Jacinto Sarmiento	2	Marques (2010); Glap (2013)
John Dewey	2	Cardoso (2014); Colasanto (2014)
Jussara Hoffman	2	Maciel (2013); Colasanto (2014)
Celso Vasconcelos	2	Maciel (2013); Colasanto (2014)
Izabel Cappelletti	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Vital Didonet	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Maria Teresa Esteban	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Charles Hadji	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Luiz Carlos de Freitas	2	Glap (2013); Cardoso (2014)
Antônio Nóvoa	2	Marques (2010); Glap (2013)

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Diante desse levantamento, pudemos evidenciar os autores mais citados nas cinco pesquisas. Após essa catalogação, realizamos um mapeamento das obras que foram utilizadas, conforme exposto no quadro 2. Procuramos nesse quadro identificar as obras dos autores destacados no quadro 1 e mais citados nas pesquisas encontradas na BDTD de 2010 a 2014.

Quadro 2 - Livros e textos dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014

Autores	Livro/ artigo	Quantidade das produções em que é citado	Produções
Cipriano Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar (livro)	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014);
	Avaliação educacional: para além do autoritarismo (livro)	1	Maciel (2013);
Donald Schön	Formar professores como profissionais reflexivos (artigo)	3	Marques (2010) Cardoso (2014); Colasanto (2014)
	Educando o profissional reflexivo (livro)	1	Cardoso (2014)
Julia Oliveira-Formosinho	Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação (artigo)	3	Colasanto (2014); Cardoso (2014); Marques (2010)
	A documentação da aprendizagem: a voz das crianças (artigo)	2	Colasanto (2014); Cardoso (2014)
	O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação (livro)	1	Cardoso (2014)
	O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo (artigo)	1	Cardoso (2014)
Loris Malaguzzi	La educacional infantil em Reggio Emilia (livro)	2	Colasanto (2014); Marques (2010)
	Histórias, ideias e filosofia básica (artigo)	1	Cardoso (2014)
Miguel Zabala	Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional (livro)	3	Marques (2010) Colasanto (2014); Cardoso (2014);
	Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores (livro)	2	Marques (2010) Cardoso (2014);
	Qualidade em educação infantil (livro)	2	Maciel (2013); Cardoso (2014)
	Os diferentes âmbitos da avaliação (artigo)	1	Glap (2013)
Philippe Perrenoud	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens (livro)	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014)
	A prática reflexiva no ofício do professor (livro)	1	Cardoso (2014)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Educação infantil: fundamentos e métodos (livro)	4	Marques (2010); Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014)
	Creches: crianças, faz de conta e cia (livro)	1	Cardoso (2014)
	Dos parques infantis às Escolas municipais de educação infantil: um caminho de cinquenta anos (texto)	1	Marques (2010)
	Creches no sistema de ensino (texto)	1	Cardoso (2014)
	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens (livro)	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014)

Fonte: elaboração própria com base nas informações da BDTD.

Tendo em vista que encontramos cinco dissertações/teses realizadas no período de 2010 a 2014, o critério para seleção ou eliminação dos autores e obras citadas neles decorre da maior incidência nas produções (ter sido citado, autor e obra, pelo menos três vezes). O autor Loris Malaguzzi, mesmo sendo citado em três obras da BDTD, como evidencia o quadro 6, ao realizar o levantamento das obras, conforme dados da tabela 7, mostra que foram citadas duas obras distintas, o que acaba por não atender ao critério estabelecido (ser citado autor e obra em três produções da BDTD). Desse modo, de acordo com o levantamento da tabela 7, temos os seis principais autores mais citados nos estudos sobre avaliação na educação infantil, sendo: Cipriano Luckesi, Miguel Zabalza, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Philippe Perrenoud, Donald Schön e Julia Oliveira-Formosinho.⁵

Tendo em vista a perspectiva teórica que assumimos na realização desse estudo, qual seja, a teoria pedagógica histórico-crítica, procuramos, entre as produções encontradas, relacionar o objeto de estudo ao referencial teórico-metodológico assumido, utilizando-se outros descritores: “avaliação da aprendizagem escolar e pedagogia histórico-crítica” e “avaliação da aprendizagem escolar e psicologia histórico-cultural”⁶. Por meio do uso do último descritor, encontramos uma dissertação (MACEDO, 2012) e uma tese (MORAES, 2008)⁷.

As contribuições de Moraes (2008, p. 16) aos estudos da avaliação consiste em uma investigação sobre o significado da avaliação em matemática na perspectiva histórico-cultural, focalizando a teoria da atividade. A autora destaca que o referencial utilizado permitiu tanto pensar a concepção de educação e ensino vinculada ao desenvolvimento do psiquismo humano quanto redimensionar a avaliação para além da verificação dos conhecimentos, pois considera importante compreender a relação entre a avaliação e a organização do ensino. Os resultados evidenciaram que a avaliação se constitui como constante processo de análise e síntese e seu

⁵ Destacamos as obras dos autores que foram estudadas e seus respectivos ano e edição: LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado*. Porto Alegre: Artmed, 2007, (p. 13-36); OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011; PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999; SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992. ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

⁶ A psicologia histórico-cultural apresenta coerência teórico-metodológica em relação à pedagogia histórico-crítica, sendo um de seus importantes fundamentos para o estudo da prática pedagógica. Por essa razão, incluímos a busca por esse descritor.

⁷ Mesmo tendo delimitado o recorte temporal para os anos de 2010 a 2014, não descartamos a relevância de trazer as contribuições de um estudo que foi realizado no ano de 2008, por tratar da avaliação na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

direcionamento é dado pelo objetivo da atividade, que, organizada pelo professor, possui uma intencionalidade. Assim, por meio da análise das ações de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade "a organização do ensino com vista ao desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares", a avaliação é mediadora entre a atividade elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelos escolares.

O estudo de Macedo (2012) sobre a avaliação da aprendizagem escolar toma como referencial a psicologia histórico-cultural e propõe a realização de um estudo teórico-bibliográfico, por meio de um exercício no campo do materialismo histórico-dialético acerca das relações estabelecidas entre a avaliação como atividade humana, a avaliação da aprendizagem escolar e a escola como espaço privilegiado para essa atividade, questionando, refletindo e analisando as ocorrências históricas no âmbito da avaliação e procurando situar o fenômeno da avaliação nas relações múltiplas que são estabelecidas na realidade. O estudo considera que a psicologia histórico-cultural pode fornecer subsídios teórico-metodológicos capazes de contribuir para a constituição da consciência de alunos e professores, com vistas à formação da concepção de avaliação da aprendizagem escolar como mediação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para Macedo, tais contribuições podem resultar em caminhos para a formação do pensamento dialético e superação da compreensão da avaliação apenas como instrumento de progressão. Por fim, a autora ressalta a dificuldade encontrada para o estudo, no que se refere às bibliografias e referenciais que tratam da avaliação sob o enfoque dialético, tendo em vista a formação humana.

Ao relacionar o referencial da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica à avaliação da aprendizagem na educação infantil, não encontramos produções na BDTD. Com isso, foi possível perceber que a discussão sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, especificamente sob a perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, não está presente de forma significativa. Diante desse levantamento, nossa dissertação pretende trazer uma contribuição para o fortalecimento dessa teoria pedagógica, afinada com uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação plena dos indivíduos.

Tomando como base os autores que mais se destacam nas pesquisas relacionadas à avaliação na educação infantil da BDTD, procuramos apresentar as principais ideias expressas em suas obras ou seja, as ideias referentes à concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação na educação infantil. Trata-se dos seguintes autores: Zabalza (2004), Luckesi (2003), Perrenoud (1999), Oliveira (2011), Schön (1992) e Oliveira-Formosinho

(2007). Destacamos que para esse primeiro momento, procuramos realizar uma descrição das ideias principais abordadas pelos autores, a fim de que, posteriormente, nos debruçemos sobre tais elementos com vistas a analisá-los, procurando evidenciar suas contradições e possibilidades.

1.1.1 Educação infantil e avaliação da aprendizagem: a materialização das ideias dos autores na prática pedagógica

Com a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, houve um reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabelece o atendimento de crianças em creches e pré-escolas, institui-se a educação infantil como etapa de ensino integrante da educação básica. Essa conquista, ao possibilitar um rompimento com a tradição assistencialista tão marcada nesse nível, requer maiores discussões em torno da educação das crianças, em como organizar o trabalho educativo com estes sujeitos. De acordo com as DCNEI, legislação então vigente, essa etapa da educação básica tem como finalidade atender às crianças desde seus primeiros meses até os 5 anos, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais.

Nessa direção, procuramos evidenciar nesse item a compreensão dos autores mais citados nas dissertações e teses da BDTD, com base no levantamento realizado das categorias criança, conhecimento e escola, professor e avaliação. Não nos deteremos à análise de tais categorias nesse tópico, mas tal momento torna-se pertinente, tendo em vista a possibilidade de visualizar como tais ideias se materializam na prática pedagógica. Devemos frisar que ao nos debruçarmos sobre a obra de Zabalza (2004), não foi possível encontrar elementos que justificassem referenciá-lo ao discutir a categoria criança. Tal obra é mais ilustrativa e diz respeito mais a um instrumento para a avaliação, com muitos exemplos e relatos de experiências do autor, o que não se aplica nas outras categorias.

1.1.1.1 A concepção de criança

Com a regulamentação dada pela CF de 1988 e pela LDB 9394/96, que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a ideia da creche e pré-escola como um espaço de refúgio assistencial para as crianças ou também como preparação para a inserção

das crianças no ensino fundamental necessita ser superada e, para isso, precisamos repensar algumas concepções presentes nesses espaços. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 44-45) convida-nos a pensar a respeito da infância, destacando que

[...] a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividades, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil. [...]. Em consequência das muitas pesquisas já realizadas sobre a criança, ela aparece hoje com nova identidade. Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo padrões externos à criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), atualmente, a concepção de criança considera-a um sujeito que produz cultura, é ativo e competente, e, portanto, necessita ser respeitado. Nesse sentido preconiza-se “[...] a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”.

Diferentes formas de tratar a criança se constituíram historicamente e diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano têm sido enfatizadas na psicologia, procurando explicar como cada indivíduo se constitui, bem como quais as possibilidades para ele aprender. Oliveira sinaliza as contribuições de uma corrente que evidencia uma relação de reciprocidade entre indivíduo e meio. Trata-se da vertente interacionista, integrada por dois autores, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Tal concepção baseia-se na compreensão de que

[...] o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio. (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Em vários momentos do texto de Oliveira (2011, p. 130) parece-nos presente a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma relação ativa do sujeito sobre o ambiente em que atua, na defesa de que a essência humana não é algo universal e permanente. Desse modo, para Oliveira, “[...] não há uma essência humana, mas uma construção do homem

em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele”.

Tendo em vista que o desenvolvimento humano se daria por meio da interação entre o indivíduo e o meio, no que se refere à compreensão da criança, percebemos a ênfase dada a ideia de um sujeito que possui uma identidade específica, uma maneira de agir e que necessita se relacionar consigo e com outros. Corroborando essa perspectiva, Perrenoud (1999) afirma a necessidade de reconhecer a heterogeneidade dos aprendizes, tendo em vista que cada um possui uma maneira de se envolver em determinadas atividades. Considerando tais prerrogativas de que a criança é sujeito que atua e constrói sua identidade cotidianamente, Oliveira (2011, p. 45) propõe que

[...] creches e pré-escolas procurem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses.

A autora destaca ainda a necessidade de

[...] criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica [das crianças], lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Oliveira (2011, p. 50) destaca a compreensão do espaço das creches e pré-escolas, que devem possibilitar, nas vivências cotidianas, a exploração, a experimentação, tendo em vista que “[...] a criança, na interação com parceiros diversos, busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança, exploração e autonomia”. Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho (2007, p. 18) enfatiza a necessidade de se compreender a “[...] integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” na ação educativa, como momento de criação de espaços e tempos pedagógicos em que a interação e a valorização das experiências infantis sejam favoráveis ao desenvolvimento dos “aprendentes”.

Percebemos que as ideias das autoras em favor do desenvolvimento da criança se convergem, pois ambas consideram as diversas experiências educativas que ela vivencia. Contribuindo com tais discussões, Schön (1992, p. 82) evidencia a necessidade de a escola e dos professores “[...] reconhecerem nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de “conhecimento tácito”: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento do cotidiano”.

Na esteira da discussão sobre a concepção de criança, Luckesi (2003, p. 126), ao discutir a respeito do desenvolvimento do educando, compreende-o como um momento característico – específico –, e que se daria como um processo de

[...] formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver. [...] Junto com o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, dão-se também a formação de múltiplas convicções assim como habilidades motoras. A escola não pode descuidar dessas convicções e habilidades.

Tanto Schön quanto Luckesi defendem que as instituições que atendem às crianças devem organizar suas ações educativas visando à organização de momentos diferenciados, que contribuam para a formação desses sujeitos, de modo que estejam sempre aptos a aprender aquilo que lhe é necessário nesse momento específico de sua vida e tendo em vista que constroem constantemente conhecimentos sobre o mundo. Como destaca Oliveira (2011, p. 9)

[...] as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Nesta direção, a escola deve propiciar um ambiente de criação e desenvolvimento da autonomia das crianças, numa defesa da incessante atividade de exploração, seja individualmente, seja em grupos pequenos, de forma que a criança seja sempre considerada como um agente ativo de seu processo de desenvolvimento.

Assim, para os autores acima mencionados, a criança deve ser considerada sujeito do ato educativo, o atendimento de suas necessidades individuais precisam ser consideradas e a organização das atividades no âmbito escolar necessita procurar privilegiar seus interesses de exploração e experimentação, possibilitando a interação da criança com diferentes pares e situações de aprendizagem, fato que contribui para a formação de sua identidade e valorização das experiências infantis.

1.1.1.2 Concepção de escola e conhecimento

Podemos observar nas discussões referenciadas pelos autores sobre a concepção de escola e conhecimento, as quais tomam como ponto de partida a necessidade de organização de ações educativas que favoreçam a interação criança-adulto, criança-criança, a preocupação

acerca da necessidade de construção de uma proposta pedagógica, nas creches e pré-escolas, que realize a mediação entre a realidade cotidiana da criança e a realidade mais ampla e reconheça que “[...] a interatividade dos saberes é construída pelos atores”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Assim, ao planejar o currículo para a educação infantil, devemos buscar

[...] romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. [...] A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características. (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

Diante dessa assertiva, percebemos a defesa da escola como um espaço de socialização das experiências infantis, bem como a necessidade de organização de práticas pedagógicas que enfatizem a participação dos diversos atores do processo, compreendendo que as crianças são produtoras de significados sobre o mundo, são “[...] donas de um modo próprio de significar o mundo e a si mesmas” (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Assim, cabe às instituições que atendem à educação infantil buscar organizar suas propostas pedagógicas com ênfase no processo e, então, creches e pré-escolas devem se organizar de modo que deixem “[...] de buscar um ambiente de silêncio e obediência e concretize situações em que os pequenos se mostrem alegres, ocupados e dispostos à interação, e que estejam voltados à reflexão sobre seus contextos sociais”. (OLIVEIRA, 2011, p. 216).

Como destaca Oliveira-Formosinho (2007, p. 19),

[...] a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-produtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através escuta, do diálogo, de negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas [...]. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.

Seguindo essa mesma direção, ou seja, de defesa da escola como lugar de socialização, Schön (1992, p. 82) ressalta a necessidade de se considerar os conhecimentos dos alunos, suas particularidades e experiências cotidianas, suas capacidades de agir sobre o mundo, em um esforço de

[...] ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, de prestar atenção a um aluno.

Considerando a defesa do aluno, a importância de se reconhecer a criança como sujeito do processo, de escola ser o lugar do encontro da diversidade de saberes do cotidiano, Zabalza (2004, p. 17) adverte sobre a necessidade constante de o professor rever os “[...] elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanece ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”, realizando assim a defesa da natureza dinâmica da prática educativa.

Em vários momentos dos textos, observamos a ênfase dada à escola como lugar de encontro do diverso, em que tornar-se-ia necessário aprender a conviver, a conhecer as experiências individuais que cada um realizaria cotidianamente, de modo a desenvolver mais o gosto e o prazer de aprender a partir da experiência do que pelo desenvolvimento da capacidade intelectual.

Nessa direção e em defesa de um saber que emerge do cotidiano, um conhecimento tácito, pragmático, Perrenoud (1999, p. 96), em seus estudos, destaca a necessidade de considerar os conhecimentos dos alunos no processo de construção de uma proposta curricular, tendo em vista que “[...] a consideração sistemática dos conhecimentos extraescolares e das aprendizagens paralelas poderia modificar fundamentalmente a organização do trabalho em aula”. O autor adverte que “[...] parte do tempo e das energias do professor é utilizada em proveito de alunos que, ou já sabem o que estão supostamente aprendendo, ou poderiam aprendê-lo por seus próprios meios ou em sua família”. Ademais, Perrenoud alerta para a urgência de apostar na autorregulação para orientar a ação educativa, tendo em vista que

[...] para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma autorregulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nesta perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. (PERRENOUD, 1999, p. 96).

Perrenoud (1999), portanto, defende que ao se pensar a atividade educativa, o trato dado ao conhecimento e a sua relação com o sujeito, deve-se considerar a atuação do sujeito, o que constitui uma oportunidade para que os indivíduos atuem em seu meio e possam demonstrar os

conhecimentos que já possuem, bem como interagir com novos conhecimentos. Ainda segundo Perrenoud (1999, p. 112, grifo do autor),

A ação é fator de regulação do desenvolvimento e das aprendizagens muito simplesmente porque **obriga** o indivíduo a acomodar, diferenciar, reorganizar ou enriquecer seus esquemas de representação, de percepção e de ação. A interação social o leva a decidir, a agir, a se posicionar, a participar de um movimento que o ultrapassa, a antecipar, a conduzir estratégias, a preservar seus interesses.

Contribuindo para a discussão, Oliveira (2011, p. 183-184) enfatiza a necessidade de atualização das instituições escolares ao novo contexto educacional, tendo em vista a flexibilização do currículo, compreendendo-o como possibilidade de partilha de significações. Desse modo, ressalta que

O novo contexto educacional para a educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve uma concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas.

A autora esclarece ainda que

[...] A noção de exploração partilhada reconhece a perspectiva de que o desenvolvimento humano é tarefa conjunta e recíproca. A menção a objetos culturais de conhecimento remete à criação de contextos de aprendizagem significativa, que integre e faça avançar aprendizados já iniciados e apresente outros. O destaque às atividades diversificadas chama a atenção para dois pontos: para a individualização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorrem em ritmo próprio e de maneira singular a cada pessoa, e para a variedade de situações de devem ser exploradas, fugindo da mesmice e de atos mecânicos. Finalmente, a ideia de constante avaliação de atividades deve ser entendida como reconhecimento de que o envolvimento das crianças em termos cognitivos, afetivo, motores e linguísticos enriquece as propostas iniciais e lhes cria novas oportunidades de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 183-184).

Observamos no discurso de Oliveira (2011) a defesa da não-diretividade do trabalho pedagógico, a defesa de que as ações a serem suscitadas emergirão diante da necessidade diária experienciada pelos sujeitos. Em contrapartida, observamos em alguns momentos dos estudos de Luckesi (2003, p. 126-127) a necessidade de se considerar a escola como espaço para o desenvolvimento de diferentes fases do desenvolvimento humano, compreendendo-a como espaço em que a aprendizagem se dá por meio de um processo intencional e sistematizado, em que “[...] o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o

desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional". Desse modo, segundo Luckesi (2003, p. 130) a ação pedagógica na escola deveria estar

[...] atenta às capacidades cognoscitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. [...] A escola cabe trabalhar o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver. Os conhecimentos assimilados pelos educandos servem de suporte para a formação das habilidades, hábitos e convicções.

O autor, pois, trata da necessidade de a escola trabalhar com o conhecimento de modo que a aprendizagem seja ativa, aquela que é “[...] construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais”. (LUCKESI, 2003, p. 132). Ao abordar a questão dos conteúdos a serem trabalhados no âmbito escolar, Luckesi reconhece a importância do saber elaborado, mas ao mesmo tempo enfatiza a imprescindibilidade de não se descuidar da cultura cotidiana, tendo em vista que

[...] o elaborado, na prática escolar, deve retomar o cotidiano e manter com ele uma continuidade, mas também deve romper com ele na medida em que o reelabora. Assim sendo, o professor, para trabalhar com o “conflito”, deverá, junto com os seus alunos, tomar em suas mãos o cotidiano e, a partir dele, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo. Deste modo, não haverá a oposição entre os tipos de cultura, mas sim uma cultura que se reelabora permanentemente. (LUCKESI, 2003, p. 133).

Para Luckesi (2003, p. 127-130) o conhecimento a ser apreendido pelo aluno possui um papel na relação entre o sujeito e realidade, de modo que esse “[...] seja iluminativo da realidade, [...] que ele revele os objetos como são em seus contornos, em suas conexões objetivas e necessárias”. De acordo com o autor, “[...] os conhecimentos assimilados pelos educandos servem de suporte para a formação das habilidades, hábitos e convicções”, de modo que se aprenda e internalize, sob a forma de hábitos, as experiências sociais humanas, tendo em vista que é sobre ela que se possibilita o desenvolvimento das novas gerações.

Observamos nas discussões feitas pelos autores acerca da concepção de escola e conhecimento a presença de dois discursos: um que enfatiza a escola como espaço de socialização infantil, que tem como eixo a valorização das experiências infantis na organização do trabalho pedagógico, e outro que compreende a escola como lugar de socialização do saber sistematizado, que toma o cotidiano como ponto de partida para a realização dos possíveis desdobramentos, tornando o cotidiano significativo a partir das relações existentes e contribuindo para a formação da criança.

1.1.1.3 Concepção de professor

No que se refere à concepção de professor, notamos no discurso dos autores a premissa segundo a qual, no trabalho com a educação infantil, dever-se valorizar a criatividade, o que torna necessário repensar o modelo de escola fundamentada em uma metodologia de trabalho em que o professor é o centro e as atividades são padronizadas, realizadas em um mesmo ritual de aprendizagem. Para Zabalza (2004, p. 22), o professor deve estar atento ao que o rodeia diariamente, para que ele seja “[...] capaz de discriminar para adaptar suas decisões”, de modo que oriente e revise a prática profissional constantemente, tendo na observação sistemática das necessidades dos alunos o eixo orientador para a organização de seu trabalho pedagógico.

Em Oliveira (2011), encontramos o discurso segundo o qual o professor que atua na educação infantil precisa em ser um parceiro da criança, tendo como função se relacionar afetivamente com a criança, alimentando o pensamento infantil com questionamentos que lhe possibilitem consolidar alguns conhecimentos que já possui, bem como formular novas hipóteses.

Na obra de Luckesi (2003, p. 56), há um destaque para a importância desse processo de construção de questionamentos e hipóteses sobre um determinado conhecimento e o apontamento para a questão de se considerar o erro como uma fonte de virtude na ação educativa. Segundo o autor,

[...] quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço.

A partir desse mesmo ponto de vista que considera o erro como fonte de virtude e o professor como aquele que é parceiro do desenvolvimento da criança, Oliveira (2011, p. 208) destaca que “[...] o professor estimula a criança a construir novas significações e a relacionar o que estão aprendendo na creche ou pré-escola com outras experiências fora dela”. Salienta ainda que “[...] o professor precisa ter muita sensibilidade para acompanhar a “viagem intelectual” que a criança empreende”. (OLIVEIRA, 2011, p. 209).

Nessa mesma perspectiva, Schön (1992, p. 82) atesta a importância de o professor reconhecer os saberes dos alunos, procurando “[...] familiarizar-se com este tipo de saber, tem

que lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive”.

Parece-nos que ambos os autores, ao discutirem sobre as funções do professor, ressaltam a ideia do profissional que busca equilíbrio a partir da parceria com a criança e torna-se o facilitador de seu desenvolvimento, tendo em vista que a criança constrói este na interação diária, em detrimento do diretivíssimo da atuação docente que tem como eixo a organização intencional de seu trabalho. Nessa direção, Oliveira (2011, p. 2009, p. 210) evidencia a necessidade desse profissional de

[...] observar, documentar, oferecer materiais, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham, além de cuidar da merenda e organizar os momentos de repouso, entrada e a saída diária. Isso envolve muita ação, mas também análise, interpretação e reflexão.

Diante de tais afirmações sobre a atuação do professor, o que notamos no discurso dos autores é a compreensão deste como aquele que ajuda a criança na resolução de conflitos, objetivando aumentar sua iniciativa e confiança. Como mostra Perrenoud (1996, p. 31), à medida que o professor realiza um trabalho, procurando desenvolver a autonomia das crianças, estas

[...] beneficiam-se de uma autonomia maior nos sistemas de ensino [...] de modo mais fácil - sem aliás, tomar forçosamente consciência disso- adotar sua própria definição de excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição.

Essa visão do professor como parceiro da criança que aprende por meio da experiência cotidiana promove um deslocamento da real função do professor de sua atividade, que é a organização intencional e sistemática de sua atuação; pois, a partir das perspectivas expostas acima, o docente se guiará por aquilo que for necessidade imediata da criança. Ao professor é relegado a função de quem acompanha a criança na busca incessante de apreender a realidade, instrumentalizando a criança com base nas suas necessidades sinalizadas diariamente. Tal entendimento, como ressalta Oliveira (2011, p.211),

[...] ao mesmo tempo que apoia o desenvolvimento infantil de aprender, dá ao professor uma função tutorial. Este busca criar situações em que as ações da criança são retomadas com certos procedimentos pelos quais ele traduz ou interpreta suas intenções e mostra-lhe como estas podem ser realizadas.

Desse modo, com base nas discussões sinalizadas pelos autores, é importante que o professor consiga partir dos conhecimentos que a criança já possui, valorize-os, assegurando-lhes também que sejam adquiridos novos conhecimentos, ajudando-os a desenvolver atitudes de curiosidade e tencionando o desenvolvimento de sua autonomia e iniciativa. Há aqui uma evidência da importância da interação entre adulto-criança e criança-criança, visando seu desenvolvimento e enfatizando que

As diversas situações cotidianas que ocorrem nas creches e pré-escolas possibilitam à criança a construção de novos significados e a modificação de outros anteriormente formulados conforme o educador também organiza a atividade e seleciona os materiais para ela explorar (OLIVEIRA, 2011, p. 222)

De acordo com Oliveira (2011, p. 224), as situações pedagógicas cotidianas são momentos de proposições e transformação que imbricam tanto na cognição quanto na afetividade dos sujeitos do processo, tendo em vista que “[...] os vínculos que a criança forma com o professor de educação infantil favorecem a superação dos obstáculos que ela encontra em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo-lhe adquirir maior flexibilidade em seu comportamento”. Nessa direção, à medida que a criança atua sobre a realidade, seriam estabelecidas as múltiplas relações entre os saberes e, se tal atitude já ocorre em sua experiência com o mundo,

[...] na creche e na pré-escola deve haver não só maior planejamento dessa tarefa em termos de fortalecimento de redes de significados elaborados com as crianças, mas também um trabalho que inicie a formação de atitudes mais elaboradas de compreensão da realidade (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Contribuindo para essa compreensão, Oliveira-Formosinho (2007, p. 22) procura explicitar as ações educativas relacionadas à educação infantil,

[...] a necessidade de uma pedagogia da participação que se inicie pela construção (ou reconstrução) do contexto educativo dos aprendentes, contextualizando-o como contexto educativo complexo que permita a emergência de possibilidades múltiplas, como contexto que participe no processo de construir participativamente o conhecimento.

Percebemos que ambos os autores, ao discutirem a questão do saber e do conhecimento na educação infantil, sinalizam para a necessidade de valorização das experiências infantis, favorecendo a compreensão em uma abordagem de rede de significações, ao considerarem que o desenvolvimento humano se dá na construção social que ocorre em vários contextos, tendo a

experiência como um fator predominante em relação aos conhecimentos já sistematizados e necessários para compreender o real. Dessa maneira, Oliveira (2011, p. 223-224) trata da ênfase dada ao conhecimento, entendo que este

[...] não é assim, visto como conjuntos estáveis, estruturas hierarquias imutáveis ou cadeias casuais linearmente condicionadas, mas como uma rede de significações, constituída de nós e conexões em um espaço de representações em permanente transformação

Relacionando o trabalho do professor à questão do conhecimento, os autores argumentam a favor da necessidade de se criar situações em que a criança possa interagir em atividades que lhe sejam significativas, permitindo-lhe explicar o mundo e a si, formando habilidades e construção de valores e conceitos. Em Oliveira-Formosinho (2007, p. 22), observamos uma posição favorável ao trabalho pedagógico pelo qual a aprendizagem é situada, isto é, quando “[...] a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação”. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2011, p. 229) enfatiza que

[...] a grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos.

Com base nessas colocações realizadas sobre a atuação docente e sua relação com os conhecimentos, ambos os autores alegam que o professor deve ampliar sua compreensão de currículo, do que constitui um meio de desenvolvimento, vinculando-o às práticas cotidianas, tendo em vista que o desenvolvimento infantil se dá nas atividades vivenciadas por elas, nas ações possibilitadas, sendo necessário a constante reflexão sobre seu trabalho pedagógico. Nessa direção, Luckesi (2003, p. 43-44) enfatiza a necessidade de cada educador, no seu trabalho diário, em sua sala de aula, assumir “[...] ser um companheiro da jornada de cada aluno”.

Do mesmo modo e corroborando com a defesa do professor como parceiro da criança, Schön (1992, p. 85) sinaliza que “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão”. O autor aponta ainda que

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. (SCHÖN, 1992, p. 83).

Schön, assim, argumenta em prol do desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor, de modo que, observando as ações cotidianas da criança, potencialize-as, tome-as como possibilidades de organização de atividades significativas para as crianças. Contribuindo para essa mesma direção, Oliveira (2011, p. 230) afirma que o professor precisa possibilitar, com base nas necessidades observadas diariamente,

[...] a estruturação de programas de atividades estimuladoras e significativas, pelos quais ele busque interagir com as crianças e apresentar-lhes novos signos e novas formas consideradas produtivas de relacionar-se com o mundo a fim de compreendê-lo, formas essas culturalmente elaboradas. Para promover nova organização de atividades e a redefinição delas, é preciso superar a dicotomia de ter de escolher entre áreas de conhecimento [...] e áreas de desenvolvimento.

Na obra de Oliveira-Formosinho (2007, p. 26), ao se propor discutir sobre a atuação do professor, a autora alerta para a necessidade de este profissional organizar o espaço da sala de aula procurando criar situações que, ao serem experienciadas pela criança, possibilitem-lhe a ação, promovendo situações de aprendizagem. Assim, de acordo com a autora, o professor possui como tarefa principal:

[...] a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne “um segundo educador”. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

Oliveira (2011, p. 225) atesta que, com tal atuação, o professor contribuiria para “[...] formar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes mais curiosos e reflexivos”, pois “[...] assumir o ponto de vista deles permite ao professor avaliar quais os caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento”. Tal atuação do professor implicaria, como evidencia Schön (1992, p. 88-89), na necessidade de “[...] aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar na qual seja possível ouvir os alunos”. Nessa perspectiva de formar aprendizes reflexivos, faz-se necessário “[...] um tipo de **aprender fazendo**, em que os alunos

começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer”.

1.1.1.4 Concepção de avaliação da aprendizagem

No que se refere à avaliação da aprendizagem no âmbito da educação infantil, ambos os autores, em suas obras, compreendem-na com a função de ser uma “[...] ferramenta para o arranjo de boas condições para o desenvolvimento de meninos e meninas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 259). A avaliação estaria, assim, relacionada à ideia de

[...] recurso para auxiliar o progresso das crianças. [...] Perpassa todas as atividades, mas não se confunde com aprovação/reprovação. Sua finalidade não é excluir, mas exatamente o contrário: incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes êxito em sua trajetória por ele. (OLIVEIRA, 2011, p. 259).

Luckesi (2003, p. 81), em sua obra, compreende que esta teria que ser assumida no interior das escolas como um instrumento que visasse compreender as aprendizagens já consolidadas, bem como apontar novas possibilidades ao professor. Assumiria, então, nas palavras do autor, a característica de ser “[...] um instrumento de diagnóstico da situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”.

De acordo com Oliveira (2011, p. 261), a avaliação da aprendizagem, na educação infantil, teria como principal característica a noção de acompanhamento do desenvolvimento da criança, de diagnóstico das competências já consolidadas, bem como apontar alternativas para que novas competências sejam construídas, possuindo um caráter formativo. Salaria ainda que a avaliação deve atuar como um recurso que ajudaria o professor a compreender o desenvolvimento infantil. Segundo Oliveira, “[...] avaliar a educação infantil implica detectar mudanças em competências das crianças”, incidindo sobre todo contexto educativo.

Nessa mesma direção, temos o pensamento de Luckesi (2003, p. 44), que compreende a avaliação como “[...] um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia”. Desse modo, torna-se necessário atentar-se para o maior número de elementos surgidos cotidianamente das situações de aprendizagem, para que “[...] com esse olhar mais abrangente [ser] possível ao professor pesquisar que elementos [que] podem estar contribuindo, ou dificultando, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar, a situação”. (OLIVEIRA, 2011, p. 261).

Na obra de Perrenoud (1999, p. 18), ao discutir a questão da avaliação, percebemos que o autor defende uma concepção de avaliação que denomina avaliação formativa e aponta algumas críticas à avaliação tradicional, sinalizando que

[...] a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”.

Na esteira de sua defesa, o autor acrescenta ainda a necessidade de as ações de aprendizagem tornarem-se mais dinâmicas, à medida que

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, a pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se. (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Perrenoud (1999, p. 103), ao discutir sobre a proposta de uma avaliação formativa, parece destacar a importância de se caminhar em direção a uma prática de avaliação que assuma o aluno como centro do trabalho pedagógico, que entenda a necessidade de organização de situação de aprendizagem “[...] que ajuda o aluno aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática”. Assim, segundo Perrenoud (1999), a proposta de avaliação formativa caminha na direção de “[...] um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

Tendo em vista a questão do acompanhamento do desenvolvimento infantil, Oliveira-Formosinho (2007) destaca que em uma ação educativa que considera a criança como partícipe do seu processo educativo, há que se considerar diferentes formas de documentar as conquistas já consolidadas pela criança bem como as possibilidades de avanço. Desse modo, a autora sinaliza para a necessidade de escutar e observar a criança, o que ela diz sobre si, sobre o trabalho do professor, seus desejos e necessidades.

Tendo em vista a observação atenta do professor, o registro dessas observações e a necessidade de desenvolvimento da flexibilidade da atuação docente como possibilidade de organizar novos caminhos que orientem as aprendizagens da criança, a avaliação poderia se constituir como ferramenta para promover situações de aprendizagem significativas, pois

tomaria a experiência vivenciada cotidianamente como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA 2011).

A avaliação assume, assim, a função central de possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento da criança, suas necessidades imediatas, pois assume mais uma função pragmática do que uma voltada para a promoção do desenvolvimento da criança. No que se refere à observação, Perrenoud (1999, p. 104), ao conceituar o termo, entende-o numa perspectiva que considera ampla, evidenciando que

[...] observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso, sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Seguindo a mesma direção do pensamento de Perrenoud, Oliveira-Formosinho (2007, p. 28) destaca que, na observação, importa-se mais com o como se faz do que com o porquê e para quê. Assim, a autora conceitua a observação como

[...] um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado para a experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 28), enriquecendo a discussão sobre a observação, trata da imprescindibilidade de o professor desenvolver a capacidade de escuta das crianças e compreende que esta capacidade de escutar

[...] é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no seu processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua co-definição da sua jornada de aprendizagem. [...] é importante acender à dimensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no desenvolvimento educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seu modo de vida [...] Assim a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa

Observação e escuta, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), apontam para a importância de um olhar sensível e atento por parte do professor para compreender a criança e para que esta possa responder no aqui-a-agora de forma adequada, bem como conhecer suas preferências e suas formas de se relacionar nas atividades. Parece-nos que a avaliação, com

base nas ideias ora apresentadas, volta-se mais para o processo de acompanhamento da criança, para a necessidade de se compreender o que a criança precisa imediatamente, do que para as possibilidades futuras, aquilo que ela ainda não alçou em seu desenvolvimento.

No que se refere à documentação desse processo de acompanhamento das necessidades infantis, que se evidenciarão a partir da observação e da escuta das aspirações da criança, Zabalza destaca as contribuições dos diários de aula, que se referem “[...] aos documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O autor salienta ainda que os diários possuem uma riqueza de informações, tornando-se “[...] um importante documento para o desenvolvimento pessoal”, e possuir um registro sistemático das observações permite “[...] aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho. (ZABALZA, 2004, p. 13-17).

Zabalza (2004) ao se referir aos diários de aula, afirma que estes se constituem tanto como um recurso pedagógico no qual se explicitam os dilemas que vão aparecendo na ação educativa quanto como um instrumento à avaliação e ao reajuste dos processos didáticos, funcionando como uma ferramenta de pesquisa dos processos de ensino, tendo em vista as suas características de continuidade e sistematicidade dos registros realizados. Nas palavras do autor,

[...] os diários oferecem uma via potente de acesso ao estudo “rigoroso” e vigoroso” dos processos de ensino. [...]. A contribuição principal dos diários nesse âmbito tem de ser analisada levando em consideração algumas características próprias como recurso de pesquisa. [...] o amplo e variado registro de elementos de informação que oferece: desde dados para análise, descrições para reflexões, extratos de documentos para interpretações pessoais até narrações sobre fatos. (ZABALZA, 2004, p. 25-26).

Ao mencionar os diários como um recurso de pesquisa, o autor evidenciar também a importância desse instrumento no processo constante de revisão e análise da atuação profissional que se daria mediante a reflexão, o que “[...] implica por considerar o professor e os alunos como agentes conscientes do processo de ensino”. A reflexão é compreendida como um componente fundamental possibilitado pelos diários de aula. De acordo com Zabalza, a atividade reflexiva possibilita uma reflexão sobre o objeto narrado e uma reflexão sobre si. (ZABALZA, 2004, p. 44).

Essa capacidade reflexiva, sinalizada por Zabalza (2004), remete-nos para aquilo que Schön (1992, p. 87-88) denomina como processo de aprendizagem que se dá mediante a reflexão-na-ação, em que se aprende por meio de um processo de reflexão sobre sua prática,

sendo capaz de reconhecer seus erros e acertos por meio de um exercício de refletir sobre sua experiência. Tal posicionamento, como adverte o autor, “[...] é necessário se o professor quiser funcionar como um profissional reflexivo”.

Tendo em vista o trabalho com as crianças, os diários de aula se revelam como um importante instrumento de acompanhamento e documentação das experiências infantis, favorecendo a construção de uma prática pedagógica interacional e participativa dos aprendentes. (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No que se refere à concepção de avaliação sinalizada pelos autores, ambos os autores defendem a avaliação como processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, como possibilidade para solucionar e organizar situações de aprendizagem necessárias diariamente, tendo a observação, a escuta e a documentação a função de subsidiar os elementos importantes que serão necessários para realizar os devidos reajustes, à medida que o professor reflete sobre as situações que surgiram no cotidiano. Relacionando essa concepção de avaliação à necessidade de se desenvolver a capacidade de flexibilidade docente, parece-nos que a avaliação, como elemento da atividade docente, centrar-se nos aspectos pragmáticos, imediatos do fazer pedagógico, e assim não se configura como uma possibilidade capaz de oferecer elementos que subsidiem possíveis organizações intencionais e sistematizadas, promotoras do desenvolvimento da criança.

No próximo item, procuraremos elencar nas DCNEI as principais concepções de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação, procurando identificar como esse documento tem subsidiado o trabalho com as crianças, para que, posteriormente, possamos nos debruçar sobre tais compreensões, analisando-as, procurando desvelar as tendências pedagógicas predominantes e sua relação com o contexto educacional contemporâneo.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: levantamento das concepções das categorias criança, escola e conhecimento, professor e avaliação

Nesse tópico, temos como objetivo apresentar as principais concepções das categorias de criança, escola e conhecimento e professor e avaliação da aprendizagem na educação infantil, presentes nas DCNEI, para que possamos compreender que orientações são estabelecidas para o trabalho com as crianças. Tais categorias destacadas serão observadas nesse documento, posto que são discutidas nas obras mais citadas das produções acadêmicas encontradas no BDTD e relacionam-se à prática pedagógica.

O atendimento das crianças em creches e pré-escolas, como direito social, concretiza-se com a Constituição Federal de 1988, à medida que há o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, processo este pautado sob inúmeros debates e participação de movimentos sociais e dos próprios profissionais que atuam nessa etapa. A partir da Constituição Federal de 88 e procurando regulamentar o atendimento a esta faixa etária, que corresponde à educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 do ano de 1996 (LDB 9394/96) introduziu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. As DCNEI constituem-se, na atualidade, como o documento orientador da organização do trabalho pedagógico e engloba as concepções de criança, escola, conhecimento, professor e avaliação no âmbito da educação infantil. Sua aprovação é decorrência do parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 20, de 11 de novembro de 2009, que normatiza e estabelece diretrizes com o objetivo de instrumentalizar os professores, oferecendo subsídios para a organização de seu trabalho junto às crianças. A resolução que regulamenta as DCNEI é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Passaremos então, agora, a discutir as categorias de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação na educação infantil, a partir das DCNEI.

1.2.1 Concepção de criança

As DCNEI concebem a criança como um ser historicamente construído, marcada pelo meio em que vive e pela interação com seus pares. Ela é compreendida, assim, como um ser que percebe e pensa o mundo de um jeito que lhe é específico, que produz cultura e constrói o conhecimento a partir da interação com o meio e com outras crianças de forma ativa. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 que aprova as diretrizes,

[...] desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009, p. 7).

A criança é concebida pelas DCNEI como centro do planejamento educativo, como sujeito histórico e também como um sujeito de direitos que, à medida que se relaciona por meio das “[...] interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e

coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010, p. 12).

A interação criança-criança, conforme as orientações da DCNEI e do parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009, desponta como possibilidade na construção de sua compreensão sobre a realidade, sendo a brincadeira possibilitadora do desenvolvimento infantil, à medida que elas internalizam conhecimentos de maneira prazerosa e lúdica. Dessa maneira, “[...] brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. (BRASIL, 2009, p. 7).

De acordo com as DCNEI, à medida que a criança participa de situações de interações cotidianas com diferentes parceiros, estas vão se constituindo como significações compartilhadas, por meio das quais a criança compreende como agir, bem como as normas de seu mundo social. Não podemos deixar de dizer que, segundo tal documento, as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos que “[...] lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas”. (BRASIL, 2009, p. 7).

Dessa maneira, torna-se necessário que as instituições educativas possibilitem situações de aprendizagens por meio da exploração de diferentes situações, de modo a valorizar as experiências infantis. É preciso, então, que a capacidade de ouvir as crianças seja desenvolvida, possibilitando “[...] o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar”. (BRASIL, 2009, p. 14).

Observamos que ambos os documentos apresentam suas ideias em torno da concepção de criança como sujeito histórico, que se constitui mediante as experiências vivenciadas por meio da brincadeira com seus pares. Parece-nos que tais documentos procuram enfatizar a experiência da criança como o caminho para a promoção de situações voltadas para o desenvolvimento infantil.

1.2.2 Concepção de escola e conhecimento

Tendo as DCNEI como premissa da necessidade de organização de situações educativas que favoreçam a interação das crianças entre seus pares e tomando a experiência cotidiana como promotora do desenvolvimento, faz-se necessário “[...] considerar a integralidade e

indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças”. (BRASIL, 2009, p. 6).

A educação escolar, nesse caso, tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando os interesses e as necessidades da criança. Percebemos assim, nas DCNEI, uma preocupação em superar duas questões ora exercidas pela educação infantil em outros momentos, quais sejam: a função assistencialista e a função preparatória para o ensino fundamental. Com base nisso, as DCNEI destacam que as instituições educacionais, visando cumprir sua função sociopolítica e pedagógica no âmbito de sua proposta pedagógica, devem ter como objetivo

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Acrescendo a isso, o parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 atesta:

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, [...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, [...] requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam a nossa sociedade. (BRASIL, 2009, p. 5-6).

Embora o atendimento na educação infantil não se centre apenas na satisfação dos cuidados básicos com a criança, procurando educar de modo integrado ao cuidar, não se percebe nas DCNEI a caracterização desse momento como um período de escolarização, mas como um

momento em que “[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, [...] alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. (BRASIL, 2009, p. 10).

Como expõe o parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009, o educar, nesse momento da escolarização, significa ainda

[...] dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e de apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p. 10)

Percebemos, assim, diante de tais assertivas, que tais documentos convergem em favor da compreensão da educação como um processo que se desenrola cotidianamente, sendo as crianças produtores de significados do mundo. Diante disso, o conhecimento é resultado da construção das crianças, a partir das experiências com as quais lida cotidianamente. Desse modo, não há espaço para a transmissão de conhecimentos, tendo em vista que

[...] o trabalho pedagógico na unidade de educação infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve-se voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009, p. 9).

Parece-nos que no discurso de ambos os documentos não há espaço para a transmissão de conhecimentos, uma vez que o conhecimento não se constitui como uma verdade, mas como verdades, como uma rede de significações em que vários significados são atribuídos a um mesmo acontecimento. As interações e brincadeiras constituem-se como eixos norteadores do trabalho pedagógico, havendo assim uma valorização dos conhecimentos do cotidiano em detrimento dos conhecimentos teóricos. Se não há transmissão dos conhecimentos, estes configuram-se como significados individuais que cada criança poderá atribuir a um dado fato. Em consonância, o ato de planejar o trabalho pedagógico toma uma nova dimensão, em que se perde de vista o diretivismo do trabalho docente e ganham força as atividades que atendem os interesses e desejos da criança. Segundo essa perspectiva, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

1.2.3 Concepção de professor

Tendo em vista que as instituições educativas precisam organizar situações de aprendizagem significativas, as DCNEI destacam a necessidade de o professor estar atento ao seu redor e às significações elaboradas por suas crianças, para que possam organizar momentos estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis, a imaginação e a criatividade.

O parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 assevera que “[...] um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si”. (BRASIL, 2009, p. 10). De acordo com tal documento, é preciso que o professor esteja atento, que seja aquele que orienta a criança, que observa, reflete e registra suas ações cotidianas, tendo em vista que será a partir destes dados coletados que novas situações de aprendizagem emergirão.

O parecer CNE/CEB nº 20 de novembro 2009 destaca ainda que os professores

[...] necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. (BRASIL, 2009, p. 14)

Ao valorizar os diferentes saberes infantis, a experiência e o conhecimento como uma rede de significados, as DCNEI estabelecem a necessidade de constante reflexão do professor, de modo que as diferentes experiências possam suscitar ações individuais e coletivas e ensinar às crianças a lidar com conflitos e agir com autonomia e confiança em suas atividades diárias. Além disso, as DCNEI, por meio de seu parecer, destaca a necessidade de o professor saber lidar com o inesperado, com o novo que emerge no dia-a-dia, com “[...] imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Os professores, ao organizar as práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil, de acordo com as DCNEI, precisam compreendê-las como eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem observar as interações e brincadeiras como os eixos norteadores do trabalho pedagógico, de modo a garantir experiências que integrem e

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Diante de tais elementos, notamos a ênfase dada à questão da experiência infantil em diferentes áreas do desenvolvimento humano. Tais experiências devem permear o cotidiano escolar, fugindo de rotinas mecânicas e descontextualizadas. A ênfase dada à experiência infantil em diferentes campos do saber secundariza a apropriação dos conhecimentos já consolidados, tendo em vista que parece ser prioritário o desenvolvimento do gosto e do prazer de aprender por meio da curiosidade imediata das sensações que tais experiências podem suscitar. O parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 acresce ainda que cabe ao professor

[...] criar oportunidades para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009, 15)

O professor, de acordo com tais documentos, assume a função de ser o responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento infantil, respeitando as singularidades, a diversidade étnica, os valores e costumes de cada criança, sendo um parceiro do processo de construção do

conhecimento pela criança, tendo a interação e a brincadeira como eixos articuladores e orientadores de seu trabalho.

1.2.4 Concepção de avaliação da aprendizagem

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009, a avaliação no âmbito da educação infantil deve ter como finalidade acompanhar o desenvolvimento da criança, sendo as instituições educativas responsáveis por criar procedimentos/instrumentos para a avaliação do trabalho pedagógico e para as conquistas alçadas pelas crianças. Conforme afirma o parecer, “[...] a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças”. (BRASIL, 2009, p. 16).

Desse modo, as instituições, ao criarem seus mecanismos de avaliação, deve entender que tais procedimentos servem para realizar o “[...] acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. (BRASIL, 2010, p. 29).

De acordo com o parecer, como um instrumento de reflexão e tendo como finalidade acompanhar o desenvolvimento infantil, tornar-se necessária,

[...] a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como que a criança se apropria de modos de agir, sentir, e pensar culturalmente constituídos.

Além da observação sistemática, dever-se levar em consideração a necessidade de documentar tais observações, para que se possa ter dados sobre a criança e conhecê-la em suas singularidades, de modo que isso ajude o professor a encontrar os caminhos mais adequados para o alcance dos propósitos infantis e possibilite-lhe “[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos vividos pela criança”. (BRASIL, 2010, p. 29).

Nesse caso, o registro sistemático das observações realizadas pelo professor sobre a criança deve acompanhá-la ao longo de sua trajetória na educação infantil e, além disso, possibilitar às “[...] famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” bem como possibilitar a

continuidade dos processos educativos que serão experienciados pela criança no ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 29).

Diante de tais sinalizações sobre as principais ideias em torno da educação infantil, tanto nas produções acadêmicas quanto nos documentos oficiais, destacamos que o que podemos notar em ambos é a defesa de uma pedagogia da infância, uma pedagogia centrada na criança, nas experiências desta. Demarcamos desde já nosso posicionamento contrário a tais concepções que desqualificam a escola, o professor e os conteúdos escolares. Assumindo um referencial teórico que prioriza tanto a atuação da criança quanto a do professor, que valoriza a escola, o conhecimento e a avaliação como possibilidade de desenvolver as crianças em suas máximas expressões, procuraremos apresentar no próximo capítulo alguns conceitos fundamentais da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para o estudo da prática pedagógica que orienta essa pesquisa.

2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de compreender a temática da avaliação, tomamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, entendendo que ambas apresentam contribuições interligadas para o estudo da prática pedagógica.

Buscamos nesse capítulo explicitar, com base na teoria marxista, a relação entre a avaliação no processo de humanização e a alienação do homem a partir da categoria trabalho. Posteriormente, procuramos evidenciar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica segundo a tríade conteúdo-forma-destinatário. Além disso, procuramos discutir os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que se relacionam mais diretamente à prática pedagógica, tendo em vista a unidade filosófica entre ambas as teorias. Objetivando explicitar seus fundamentos, apresentamos em um primeiro momento a relação entre atividade e consciência na constituição do psiquismo, bem como explicitamos a concepção de desenvolvimento infantil de acordo com a psicologia histórico-cultural, mediante o conceito de atividade-guia e seus elementos estruturantes, para assim apresentar a periodização do desenvolvimento infantil e explicitar os principais marcos de cada período. Posteriormente, procuramos elencar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, sinalizando alguns elementos para a avaliação da aprendizagem.

Cabe destacar que não pretendemos realizar um estudo exaustivo sobre tal questão, tendo em vista os limites desse trabalho, mas apresentar ao leitor os caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos ao longo desse estudo.

2.1 Trabalho e avaliação

Tomamos como ponto de partida o pressuposto de que o homem é um ser de natureza social e histórica. Para garantir sua existência, este, assim como os demais animais, necessitam de uma atividade vital. Duarte (2013, p. 22-23) destaca que “[...] a atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie”. Assim, por meio da atividade vital, cada membro reproduz a si próprio bem como a sua espécie. Marx denomina essa atividade, para o ser humano, como trabalho, atividade intencional pela qual o homem se

relaciona com a natureza transformando-a, sendo também transformado por ela. É pelo trabalho que o indivíduo assegura sua sobrevivência e da existência da sociedade.

Desse modo, ao desempenhar uma atividade, o ser humano antes a idealiza. Ele planeja e avalia as suas ações, suas possibilidades de execução e se os objetivos a que se propõe nessa atividade estão sendo atingidos. Isso ocorre porque ele é a única espécie que consegue antecipar mentalmente sua ação para agir objetivamente, porque possui consciência. Marx (2010b, p. 84, grifo do autor) destaca que,

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...]. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.

Assim, o homem distingue-se dos demais animais pela maneira como ele produz e reproduz a vida. Marx (2010b, p. 85) afirma ainda que

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo do que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente na [sua] liberdade [com] relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto.

Duarte (2013) destaca que o homem, para assegurar sua sobrevivência, produz os meios, os instrumentos necessários para satisfazer suas necessidades. O trabalho humano não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos, mas sim pela produção de meios que possibilitem tal satisfação. Para produzir os meios os homens estabelecem relações que são mediadas pela linguagem, possibilitando a comunicação entre os homens. Cheptulin (2004, p. 89) destaca que, com a linguagem, a consciência recebeu uma forma material de existência, pois “[...] por meio dela, os pensamentos de um homem tornaram-se acessíveis a outros homens, a um grupo de homens”. Diferente dos outros animais, que permanecem nos limites das relações biológicas, as ações humanas são direcionadas a uma finalidade, que é determinada coletiva e historicamente.

Cabe ressaltar que no processo de trabalho, o ser humano pensa antecipadamente sobre sua ação para que possa chegar ao objetivo final. Ele reflete⁸ sobre sua atividade, direcionando suas ações às finalidades necessárias para que se chegue a um resultado previamente estabelecido em sua mente. Seu ato é mediado⁹, ou seja, sua atividade produz uma transformação do objeto, tendo em vista a resposta à sua necessidade. O ser humano age mediadamente sobre o objeto, enquanto os animais agem imediatamente. (MARTINS, 2013b). Corroborando essa ideia, Moraes (2008, p. 21) destaca que o ato de refletir “[...] consiste em uma ação de avaliar, de analisar os atos humanos e o contexto histórico constitui-se a forma humanizada de reconstruir a natureza pelo trabalho. Assim, o ato de avaliar torna-se parte integrante da atividade humana”.

O ser humano, no processo de transformação de um objeto natural em instrumento, precisa conhecer a natureza do objeto (apropriação) para adequá-lo às suas finalidades. Ao transformar um objeto natural em instrumento (objetivação), ele transforma a natureza orgânica em natureza humanizada, ou seja, o indivíduo se objetiva, humaniza o objeto e, ao mesmo tempo, humaniza-se, o que faz com que o objeto passe a ter novas funções na sociedade. Nesse processo de transformação do objeto (natureza) em instrumento (natureza humanizada) para atender a uma nova necessidade, o ser humano realiza um processo de reflexão e avaliação entre o que ele conhece a respeito das propriedades do objeto e o que este pode vir a ser. Com base nas apropriações realizadas pelo conjunto dos homens, ele objetiva o instrumento e a si. Assim, ao final da atividade, ele obtém um resultado que somente existia em sua imaginação. (DUARTE, 2013).

Moraes (2008, p. 24) afirma que “[...] o ato de avaliar constitui-se na ação de analisar o projeto inicialmente idealizado, como também de reavaliar, constantemente a distância, os caminhos e as possibilidades de atingir o objetivo inicial no processo e após a realização da atividade”. Portanto, podemos afirmar que o ato de avaliar é uma atividade que não se dissocia da atividade vital humana, que é o trabalho. Nesse movimento entre apropriação e objetivação

⁸ Esta capacidade de refletir evidencia a tese de que a realidade existe fora e independente da consciência humana. Martins (2013b, p. 35) ao discutir a respeito da constituição do psiquismo humano, esclarece que “[...] o reflexo representa não apenas o objeto, mas, sobretudo sua conversão em conceito [...] ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando especialmente sua essencialidade concreta e não apenas a expressão fenomênica”. Acresce ainda a autora que o reflexo psíquico pressupõe: 1- processo de refletir, em que se supera a reprodução sensorial em direção à produção conceitual; 2- produto do reflexo, em que ocorre a conversão do conceito em signo, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadora o homem a natureza.

⁹ Aqui temos evidenciado o conceito de mediação que, de acordo com os estudos de Martins (2013b, p. 45) ultrapassa a ideia de “ponte”, de “elo ou “meio” entre as coisas. A atividade mediadora “[...] é, um tipo de atividade que permite aos objetos participem dela exercer entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca- da qual depende a consecução do seu objetivo”.

novas necessidades são geradas e, diante dos meios que o sujeito possui, ele realiza um processo de análise, avalia se os conhecimentos que possui sobre o objeto lhe possibilita atender à nova necessidade que antes não existia.

Percebemos que o ato de avaliar encontra-se relacionado à transformação de um dado objeto e, para tanto, faz-se necessário proceder à análise. O ato de avaliar pressupõe-se a síntese dos processos de objetivação e apropriação que, como afirma Duarte (2013), expressa a dinâmica de constituição do indivíduo, visto que não há atividade de trabalho sem objetivação e sem apropriação. O produto do trabalho humano é sempre atividade humana objetivada, decorrente de apropriações. Duarte (2011, p. 139-140) esclarece que

[...] O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora).

O indivíduo, para se objetivar no mundo, necessita se apropriar das objetivações produzidas por gerações anteriores. Leontiev (1978, p. 284) afirma que o ser humano precisa “[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes”.

Saviani (2007), ao discutir a ontologia e a historicidade da categoria trabalho, destaca que o ser humano não nasce humanizado e, dessa modo, ele necessita aprender, se humanizar, produzindo a sua própria existência. Portanto, a produção do ser humano é a formação dele próprio, o que significa que este é um processo educativo. Neste, para garantir que os produtos objetivados pela humanidade não se percam, faz-se necessário que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos já produzidos e sistematizados. Conforme expõe Leontiev (1978, p. 272), esse processo educativo “[...] deve sempre ocorrer, sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes, seria impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico”.

Ocorre que a relação entre objetivação e apropriação na atualidade se dá no interior da luta de classes, na relação entre capital e trabalho. Duarte (2013, p. 70) destaca que

[...] nas sociedades divididas em classes, a objetivação e também a apropriação se apresentam em formas alienadas, como é o caso do trabalho na sociedade capitalista. Nessa forma histórica de trabalho, a objetivação mostra-se alienada porque o trabalhador produz mercadoria, ou seja, produz valor de uso (trabalho concreto) mas também produz valor (trabalho abstrato). Do valor produzido, uma parte retorna-lhe como salário e o restante é apropriado pelo capital.

No contexto da sociedade de classes, a atividade vital humana assume a forma de trabalho estranhado¹⁰. Duarte (2013, p. 71) ressalta que, no contexto do capital,

[...] objetivação e apropriação mostram-se duas faces de um mesmo processo que aliena o trabalhador da riqueza. Ele não é sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha à sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade é apenas um meio para sua sobrevivência, e não uma forma de o indivíduo se realizar e se desenvolver como humano.

Marx (2010b, p. 80, grifo do autor) afirma que

O objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um **ser estranho**, como um **poder independente** do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a **objetivação** (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como **desefetivação** (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como **perda do objeto e servidão ao objeto**, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Enttäusserung*).

Acresce ainda Marx (2010b, p. 81, grifo do autor) que

[...] A **exteriorização** (*Enttäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência **externa** (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe **fora dele** (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concebeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha.

Se o trabalho é a atividade que assegura a existência do indivíduo e do gênero humano, ele constitui o ser social e, a partir do momento em que o homem se vê estranhado diante do seu trabalho, tendo em vista que sua força de trabalho se transforma em mercadoria no interior das relações capitalistas, esta passa a satisfazer necessidades fora dele. Em sua forma

¹⁰ Alguns estudos realizados com base no pensamento de Karl Marx, utilizam também da expressão *trabalho alienado*. Estamos utilizando ambas as expressões como sinônimos.

estranhada, “[...] a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física” (MARX, 2010b, p. 84).

O trabalho humano caracteriza-se por ser uma atividade consciente e, por meio dela, se as necessidades humanas são satisfeitas, necessidades estas oriundas de sua atividade. Por meio dessa atividade o homem se reconhece no processo e como produto dela. Sua atividade é mediada, pois lhe possibilita realizar um processo de reflexão, avaliação e análise constante, potencializando o ato de trabalho. É isso que diferencia o homem dos animais. Contudo, na forma estranhada do trabalho, o homem se desfaz da parte principal de sua vida, para que possa sobreviver. Marx (2010, p. 85, grifo do autor) afirma que “[...] o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua **essência**, apenas um meio para sua **existência**”. Como destaca Duarte (2013, p. 71):

[...] se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a fora de ele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então percebemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação.

Essa inversão provocada pelo trabalho alienado impossibilita que o ser humano se efetive na sua atividade vital, limitando sua capacidade criadora, pois interessa-lhe apenas sobreviver. Ao se referir à relação estranhada que se dá entre o homem e o produto de seu trabalho, Marx (2010b, p. 80) ressalta que

[...] o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a **desvalorização** do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma **mercadoria**.

Mediante o trabalho, que é atividade exclusivamente humana, o ser humano se constitui como indivíduo e gênero; mas tal atividade, em sua forma alienada, torna-se estranha a si, à sua essência, assemelhando-se à atividade realizada pelas outras espécies animais. Isso ocorre

porque as apropriações das objetivações humanas se dão no interior do capital de forma espontânea e imediata. (DUARTE, 2013).

Os animais inferiores agem de forma imediata, uma vez que não têm consciência de sua atividade e, por conseguinte, não refletem, não analisam suas possibilidades ao desenvolver sua atividade. Eles agem apenas por instinto. Ao serem relegados à condição dos animais, os seres humanos perdem sua especificidade, o que causa certo estranhamento entre os homens, pois “[...] as relações sociais capitalistas ‘arrancam’ dos seres humanos sua ‘vida genérica’”. (DUARTE, 2013, p. 74).

Se o ser humano, com sua natureza social, sente-se alheio à sua atividade, o resultado de seu trabalho, ao ser distanciado de si, provoca a negação de sua atividade. É como afirma Marx (2010b, p. 83):

[...] chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.

Dessa maneira, no contexto da sociedade de classes, há uma descaracterização do trabalho como atividade consciente e intencional, no processo de constituição do indivíduo, devido ao fato de assumir apenas o papel de satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e a manutenção de uma organização social que lhe descaracteriza como atividade vital humana consciente. Como consequência, o sujeito não se desenvolve na mesma proporção em que produz o patrimônio genérico humano, pois há um alienamento do processo e de si mesmo. Se a capacidade de avaliar constitui-se mediante a síntese dos processos de objetivação e apropriação, “[...] na forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienem da riqueza material e não material”. Dessa maneira, as relações sociais, no âmbito do capital, impossibilitam que aqueles que constroem a realidade humana se apropriem dela na mesma proporção. (DUARTE, 2013, p. 73).

Nessa perspectiva, torna-se necessário resgatar a vinculação ontológica entre trabalho e educação, a fim de se defender a apropriação do patrimônio genérico da atividade humana por meio da educação institucionalizada. (SAVIANI, 2007).

No próximo item, procuramos avançar em direção aos elementos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, teorias que consideramos, na atualidade, como aquelas que se colocam a favor do desenvolvimento humano. Procuraremos assim

relacionar seus fundamentos mais diretamente para a organização da prática pedagógica na educação infantil.

2.2 Elementos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: apontamentos para a prática pedagógica na educação infantil

A psicologia histórico-cultural tem suas origens no início do século XX, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo como principais expoentes L.S. Vigotski, A.N. Leontiev e A. R. Luria. Tuleski (2008, p. 71), em um estudo sobre o pensamento de Vigotski, esclarece a necessidade de se compreender os fundamentos da psicologia marxista e seu desenvolvimento como resultado “[...] das lutas na intrincada União Soviética, que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30 [entendendo-a] como projeto coletivo pós-revolucionário”.

A autora afirma ainda que a Rússia era, inicialmente, um país pobre e camponês, possuindo um lento e fraco desenvolvimento de suas forças produtivas. O proletariado industrial se caracterizava por uma minoria, enquanto o campesinato, já liberto das relações servis, vivia em condições precárias, sendo explorado pelos grandes latifundiários. Ela assinala que “[...] a especificidade do desenvolvimento capitalista na Rússia determinou também a especificidade de sua revolução, que combinou elementos de uma revolução burguesa com elementos de revolução proletária”. (TULESKI, 2008, p. 76).

Em aspectos gerais, o nascimento da psicologia histórico-cultural se dá em um contexto bastante peculiar, em que “[...] a história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas constantes do ocidente”. (TULESKI, 2008 p. 81).

Vigotski, ao discutir as teorias psicológicas de sua época, evidencia a necessidade de superar a psicologia dominante, a qual chamou de velha psicologia¹¹. De acordo com Tuleski, “[...] a superação da “velha psicologia” só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza”. Assim, significa dizer que “[...] as relações reais entre os homens, a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas

¹¹ De acordo com Tuleski (2002), quando Vigotski refere-se “à velha psicologia”, está se referindo à psicologia tradicional que explica o homem burguês, bem como as relações burguesas, seu funcionamento mental e sua ação no mundo.

vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana”. Tal superação só poderia ser alcançada mediante um método unificador, o método de Marx, que procura entender o homem como um ser complexo e dinâmico. Vigotski via no domínio do método de Marx a condição para a construção de uma nova psicologia. (TULESKI, 2002, p. 91-110).

Já a pedagogia histórico-crítica tem sua origem nas críticas realizadas às teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, procurando apresentar uma teoria pedagógica assentada numa reflexão propositiva, que evidencia a importância do papel da escola, do professor e do conhecimento no processo de constituição do ser humano, abordando o fenômeno da educação a partir de uma perspectiva dialética, “[...] de uma dialética do movimento do real”. Assim, “[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico”. Como marco histórico desse movimento pedagógico, podemos considerar que sua origem remonta à década de 1970, quando há um intenso desenvolvimento de análises sobre a educação no mundo e no Brasil, numa perspectiva crítica, respondendo a uma necessidade histórica “[...] de encontrar alternativa à pedagogia dominante¹²”. (SAVIANI, 2008b, 2013, p. 111-120).

Ambas as teorias se fundamentam nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Uma centra-se nas leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança. A outra procura compreender o processo pedagógico, aquilo que se relaciona com as questões da educação e aos processos de ensino e aprendizagem. Tal aspecto faz-se relevante, tendo em vista que analisar a questão do desenvolvimento infantil implica considerar as relações que se estabelecem entre a psicologia e a pedagogia. Assim, “[...] essas duas ciências se relacionam de tal modo que o *objeto* de uma é *condição* para a outra”. (PASQUALINI 2013, p. 72, grifo da autora). A autora ainda destaca:

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento humano e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o

¹² Na atualidade a pedagogia histórico-crítica se coloca em contraposição às teorias pós-modernas, que no campo educacional se materializam nas teorias pedagógicas que assumem o lema “aprender a aprender”, que tem como ideia principal a “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém de um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. (DUARTE, 2011, p. 9).

planejamento e condução do processo pedagógico. Psicologia e pedagogia deve, portanto, ser pensadas em unidade.

Logo, a mera transposição dos fundamentos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar pode resultar em um tipo de psicologização da educação. Para realizar a mediação de tais fundamentos da psicologia para a educação escolar, faz-se necessária uma teoria pedagógica que esteja afinada também com seus fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos e, nesse caso, temos a pedagogia histórico-crítica. Cabe ressaltar que não se trata de propor um receituário sobre o desenvolvimento infantil, mas justamente de “[...] contribuir para a superação desse caráter pragmático e naturalizante da psicologia do desenvolvimento, iluminando as potenciais contribuições para a educação de uma teoria psicológica que capta o psiquismo em sua gênese e desenvolvimento”. (PASQUALINI, 2013, p. 74).

No próximo tópico sinalizaremos alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural, para posteriormente tratar da pedagogia histórico-crítica, por meio de um esforço de apontar alguns elementos sobre a avaliação da aprendizagem.

2.2.1 Princípios gerais da psicologia histórico-cultural

Nesse tópico procuraremos evidenciar os princípios basilares da psicologia histórico-cultural, colocando em destaque as relações entre a Atividade e a consciência como mediação na constituição do psiquismo, bem como os elementos estruturantes da atividade humana, haja vista que é sobre ela que o psiquismo se desenvolve.

Como vimos anteriormente, o trabalho é a atividade que possibilita ao ser humano um salto ontológico em sua constituição, tornando possível uma nova forma de se relacionar com a natureza. Em seus estudos, Martins corrobora tal premissa, ao evidenciar a importância da atividade humana no processo de constituição e complexificação do psiquismo, que se constitui de forma cada vez mais sofisticada. De acordo com a autora,

[...] esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem, conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência. (MARTINS, 2013b, p. 28).

A consciência é, portanto, “[...] a expressão ideal do psiquismo”, um atributo que se desenvolve mediante o trabalho e a linguagem, demarcando a mudança do ser biológico em ser social, e se desenvolve à medida que o homem vai apreendendo a realidade. A consciência não pode ser compreendida por si mesma, tornando-se necessário compreender o modo de vida do homem, entendê-lo como produto do desenvolvimento histórico. Significa dizer que a forma como os sujeitos se constituem, sua forma de pensar, agir, memorizar, depende das condições históricas, do lugar que estes ocupam para produzir a vida e sua consciência. (MARTINS, 2013b, p. 28).

Martins (2015, p. 58), apoiando-se nos estudos de Rubinstein, destaca que “[...] a consciência se desenvolve no homem à medida que este se distingue do que o rodeia e o que o rodeia se apresenta para ele ou ante como objeto de sua análise”. Por meio da consciência, a realidade assume uma forma de existência que se representa pela imagem psíquica. Tal imagem não é uma cópia mecânica do real, mas institui-se na relação ativa entre sujeito e objeto, mediada pelo signo, possibilitando o rompimento direto e imediato com o ambiente, característica do psiquismo animal¹³. De acordo com Martins (2013b, p. 45), os signos “[...] são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas”, os quais introduzem profundas mudanças no comportamento humano. A função do signo é dirigir a conduta humana, orientando-a, pois representa algo.

Por meio da atividade humana, o indivíduo firma-se na realidade ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. O psiquismo, portanto, existe de forma dupla, sendo a primeira forma expressa por meio da Atividade, como a maneira primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se por meio do reflexo psicológico, como imagem, enfim como consciência, o que afirma a unidade entre Atividade e consciência. Desse modo, o psiquismo constitui-se como estrutura orgânica e como sistema de elaboração da imagem subjetiva da realidade, que em unidade (material e ideal) se expressa por meio das funções psíquicas. (MARTINS, 2013, 2015).

Segundo Martins, Vigotski, ao analisar a natureza social do psiquismo humano, “[...] conferiu destaque às nominadas funções psíquicas superiores como categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao gênero humano, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie”. Martins atesta

¹³ Martins (2013b, p. 25-26) adverte-nos que “[...] nos animais a atividade desponta como expressão de um tipo de inteligência, ou de intelecto, orientada à resolução de problemas ao nível da adaptação do animal ao meio e em nada transforma o imediatismo desta relação. A atividade não colabora para torna-los independentes aos limites de suas prescrições biológicas”.

ainda que “[...] mais do que precisar um rol de funções psíquicas superiores, residia na busca de explicações acerca daquilo que promove o salto qualitativo do psiquismo humano em relação às demais formas primitivas e legadas pelo desenvolvimento biológico das espécies”. (MARTINS, 2013b, p. 104-110).

Podemos compreender o conceito de função psíquica como uma capacidade ou uma propriedade da qual dispõe nosso psiquismo para captar a realidade objetiva. À luz de tais premissas, destacamos como funções psicológicas: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação e emoções/sentimentos. Afirmar que o psiquismo se constitui como uma unidade “[...] implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula”. Desse modo, “trata-se de firmar a impossibilidade de separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionabilidade. (MARTINS, 2015b, p. 61).

Martins (2013b) destaca que Vigotski, em seus estudos, evidenciou o caráter sistêmico do psiquismo e encontrou na significação do signo o caráter central para compreensão deste como um sistema interfuncional. Para Vigotski (apud MARTINS, 2013b, p. 67),

[...] o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente todo o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica.

De acordo com os estudos de Martins (2013b, p. 70), “[...] o dado nuclear na articulação e rearticulação das funções psíquicas outra coisa não é senão o emprego de signos”. Os signos, portanto, realizam a mediação entre os seres humanos e a cultura. Ao transformar um objeto da natureza em natureza humanizada, por meio de sua atividade, o indivíduo cria também novas necessidades, que o conduzem a produzir novas formas de se objetivar, bem como a necessidade de se apropriar das objetivações feitas por outros humanos. Tais apropriações das objetivações humanas não se dão de maneira direta, mas ocorrem por meio de um processo mediado, em que os próprios homens possibilitam o acesso às novas gerações do patrimônio genérico-humano.

Leontiev (1978) sinaliza para essa mesma direção, pois afirma que cada indivíduo começa sua vida nos ombros das gerações anteriores e aponta para o caráter histórico-social do processo de apropriação e objetivação humanas. A relação entre sujeito e objeto é sempre mediatizada pela atividade e pelos homens. Nesse sentido, Martins (2013b, p. 271) destaca que

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Tal excerto revela que, em um primeiro momento, o signo existe na relação com o outro, ou seja, por meio de processos intersíquicos. Mediante a Atividade de outros seres humanos que vão descortinando os signos para a criança, para que sejam internalizados, tais significações se convertem em instrumento psicológico no plano intrapsíquico, representando uma conquista para seu psiquismo. À medida que se apropria dos signos, pela mediação do portador do signo, a criança aprende, se desenvolve e o mundo vai ganhando significado, tornando-se objeto de sua consciência. Por meio da mediação do signo, ocorre um rompimento da relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal, passando assim a relação do ser humano com o mundo a ser mediada pelos signos culturais, o que possibilita a formação de novas capacidades no psiquismo.

Martins (2013b, p. 271), apoiada nos estudos de Vigotski, esclarece que o desenvolvimento do psiquismo humano se identifica com a formação de comportamentos complexos, o que radica na defesa da transmissão das objetivações humanas, tendo em vista que “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”. Desse modo, o desenvolvimento do psiquismo da criança é decorrente dos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que, mediante a apropriação dos conhecimentos culturais proporcionada pelo ensino, novas possibilidades de desenvolvimento lhe são dadas.

Vigotski, analisando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, trata da necessidade de se discutir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento iminente¹⁴. De acordo com Vigotski (2006, p. 111), o nível de desenvolvimento efetivo tem a ver com aquilo que a criança já consegue realizar

¹⁴ Cabe aqui trazer as contribuições de Zoia Ribeiro Prestes que, ao realizar um estudo das traduções das obras de Vigotski, destaca alguns equívocos e descuidos na tradução do russo para o português e realiza algumas adequações. Tais equívocos “[...] constituem-se adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorcem seriamente suas ideias”. Assim, com base nas observações encaminhadas pela autora, adotamos nesse estudo a terminologia zona de desenvolvimento iminente no lugar de zona de desenvolvimento próximo ou proximal, comumente utilizados nas traduções as quais temos acesso. (PRESTES apud MARSIGLIA, 2011, p. 37).

sozinha, ou seja, corresponde ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”.

Ao realizar alguma tarefa, a criança utiliza-se de suas funções psíquicas já consolidadas pelo seu psiquismo, mas este nível não demonstra por completo o estado de desenvolvimento da criança. A ajuda do adulto é capaz de impulsionar funções que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento. O ensino atua nessa instância, mobilizando o desenvolvimento de determinadas capacidades que ainda não estão dadas à criança, estão em iminência. O nível de desenvolvimento iminente, refere-se, portanto, àquilo que a criança ainda não consegue resolver sem a ajuda de outros.

É especificamente no âmbito do nível de desenvolvimento iminente que o ensino deve atuar para que este se torne efetivo, avançando assim para um maior grau de apropriação das objetivações. Vigotski (2006, p. 115) esclarece que “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Tal assertiva nos remete à relação que há entre as funções intersíquicas (engendradas nas atividades sociais mediante a ação de outros seres humanos) e as funções intrapsíquicas (já então internalizadas ao psiquismo humano), uma vez que as conquistas alcançadas no plano intrapsíquico abrem possibilidades de ação e novas formas de relação no plano intersíquico e, dependendo das possibilidades nas quais a criança se encontra inserida, alimenta o desenvolvimento intrapsíquico.

Tendo em vista que a complexificação do psiquismo humano se relaciona ao desenvolvimento da Atividade, é importante nos determos nos elementos constituintes desta. De acordo com os estudos de Leontiev (2006, p. 68), a Atividade é compreendida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Segundo o autor, as atividades estão sempre relacionadas a um motivo, que coincide com o objetivo que o sujeito tem para desempenhar uma determinada ação.

Ao longo do tempo, o ser humano foi organizando ações e construindo instrumentos que lhe possibilitassem a satisfação de suas necessidades. Em um primeiro momento, tais satisfações permaneciam no nível das necessidades orgânicas (comer, beber, locomover), tal como entre os animais. Com o decorrer da história, entretanto, tais necessidades engendram outras, que não estão relacionadas imediatamente com as condições orgânicas. Estas são as

necessidades humanas, as quais impulsionam os indivíduos a se apropriarem daquilo que criaram: as objetivações. A Atividade origina-se, portanto, da necessidade e vincula-se ao o motivo que conduz o sujeito a agir.

Algumas necessidades humanas motivam o sujeito a agir mediante determinadas ações, utilizando-se de diferentes meios ou estratégias, visando à satisfação de sua necessidade inicial. Leontiev (2006, p. 69) esclarece que “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Segundo essa perspectiva, o motivo é resultante de uma necessidade que mobiliza determinadas ações, que se encontram subordinadas a objetivos e dependem de determinadas condições para que sua realização seja operada. Já as operações referem-se ao “[...] modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela”. (LEONTIEV, 2006, p. 74).

A Atividade existe por meio de ações e caracteriza-se por constantes transformações, sendo que uma ação pode ser transformada em atividade. Assim, Leontiev (2006, p. 69) destaca:

[...] há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para outro.

Desse modo, a transformação da ação em Atividade sinaliza um aspecto a partir do qual se originam novas atividades, que são pensadas e realizadas devido ao surgimento de novos motivos que impulsionam novas ações e operações. Nessa direção, as modificações da Atividade conduzem a reestruturações no âmbito das atividades e das funções psicológicas, sendo necessário analisar as formas pelas quais os sujeitos realizam suas atividades, para que assim se possa conhecer como se está desenvolvendo.

Destarte, para a psicologia histórico-cultural, a análise da Atividade será fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, considerando que é por meio da Atividade da criança que se dará o desenvolvimento de suas funções psíquicas, elementos que abordaremos no próximo tópico.

2.2.1.1 O desenvolvimento infantil: a Atividade da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas

Para a compreensão do desenvolvimento da criança, torna-se necessário entender sua Atividade. Leontiev (2006) adverte sobre tal necessidade, tendo em vista a importância da organização de tal atividade pelo adulto de forma intencional, o que nos impulsiona a compreender como ocorre o desenvolvimento infantil, que mudanças ocorrem ao longo de sua constituição.

A psicologia histórico-cultural, com os estudos de Vigotski, Leontiev, Luria e seus colaboradores, “[...] a partir da análise da atividade dominante, pela qual o indivíduo implementa suas relações com o mundo físico e social, fornece-nos importantes contribuições para a efetiva compreensão dos períodos que o constituem”. (MARTINS, ARCE, 2013b, p. 49).

Nessa direção, Vigotski, ao refutar a compreensão do desenvolvimento como crescimento e maturação de capacidades inatas, inaugura uma nova abordagem, tomando como base o método de Marx. Assim, em Vigotski, o desenvolvimento psíquico da criança não é um processo meramente quantitativo, mas se caracteriza por mudanças qualitativas em sua relação com a realidade. (TULESKI, 2008). Desse modo,

[...] não se trata, portanto, de uma mudança de grau, do menos para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo. Em uma perspectiva dialética, apenas quando se processam mudanças qualitativas nos fenômenos é que podemos, de fato, falar em desenvolvimento. Isso não significa que não se processem mudanças “quantitativas” ou de grau ao longo do desenvolvimento. [...] Ele demonstrou que o desenvolvimento psíquico combina processos evolutivos e revolucionários, ou seja, caracteriza-se por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa da relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio. (PASQUALINI, 2013, p. 74-75).

Devemos frisar que, a cada período do desenvolvimento do psiquismo da criança, ocorre também uma mudança na lógica de seu funcionamento, que conduz a uma nova maneira de a criança se relacionar com a realidade. O desenvolvimento infantil se caracteriza pela alternância entre momentos estáveis e momentos de crise, que conduzem a mudanças fundamentais em sua personalidade. Pasqualini (2006) destaca que, em Vigotski, o conceito de desenvolvimento caracteriza-se por momentos de evolução e revolução, momentos que precisam ser entendidos dialeticamente.

De acordo com Pasqualini (2016, p. 70), a psicologia histórico-cultural compreende que o desenvolvimento do psiquismo se concebe por um processo que combina movimentos evolutivos e revolucionários. Assim, “[...] evolução e revolução são duas formas de desenvolvimentos vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Mudança quantitativa (evolução) e mudança qualitativa (revolução) são as duas formas que assume o movimento da realidade”.

Outro aspecto importante a ser considerado é o caráter histórico-cultural do desenvolvimento infantil, por meio do qual a relação criança-sociedade ganha destaque, e nos leva a compreender o lugar ocupado pela criança e suas condições de vida, tendo em vista que o referido desenvolvimento não se encontra dado “[...] por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social”. Dessa maneira, não é possível compreender o desenvolvimento psicológico como um processo fixo e universal, válido para qualquer criança, em qualquer contexto e tempo. (PASQUALINI, 2013, p. 76).

Leontiev (2006, p. 65-66, grifo do autor), no texto *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, ao discutir sobre os estágios do desenvolvimento, afirma que

[...] nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém são imutáveis e dados de uma vez por todas. [...] Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. [...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.

Sendo a relação criança-sociedade imprescindível para a compreensão do lugar ocupado pela criança na sociedade, a categoria Atividade torna-se fundamental, posto que a relação entre o sujeito e mundo se dá por meio de sua ação sobre a realidade. Desse modo, devemos analisar o desenvolvimento da Atividade da criança, como ela se organiza em suas condições de vida e considerando que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das

circunstâncias concretas de vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema de relações humanas se altera”. (LEONTIEV, 2006, p. 59). Leontiev atesta ainda que

[...] ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. (LEONTIEV, 2006, p. 63).

Como expõe Leontiev (2006, p. 63), é preciso levar em conta que ao longo da vida realizamos várias atividades, sendo que algumas desempenham um papel mais importante do que outras e “[...] devemos por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral”. Pasqualini (2013), apoiando-se nos estudos desse autor, explica que determinadas Atividades, em cada momento do desenvolvimento, desempenham um papel essencial em detrimento de outras que assumem um papel secundário. Em cada período do desenvolvimento, uma determinada Atividade se mostra dominante. Leontiev (2006, p. 65) ao conceituar a Atividade principal, dominante ou guia, esclarece que esta é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. O autor elucida ainda tal Atividade não se refere àquela que ocupa maior parte do tempo da criança, mas sim àquela que produz o desenvolvimento e caracteriza-se por três atributos:

- 1) é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.[...]
- 2) é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.[...]
- 3) é a atividade na qual depende, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas da personalidade infantil, observadas em um curto período de tempo (LEONTIEV, 2006, p. 64-65)

É a mudança de atividade-guia que caracteriza a transição para um novo período de desenvolvimento da criança. Leontiev (2006, p. 67) explica que tal mudança de Atividade e a transição que a criança realiza de um estágio de desenvolvimento para outro “[...] correspondem a uma necessidade interior que está surgindo”, na qual “[...] assistimos à reconstrução das ações e operações da criança, (mudanças microscópicas), que cria condições para mudança de atividade. De acordo com Martins e Arce (2013b, p. 49),

[...] o conceito de atividade principal no âmbito do desenvolvimento fundamenta-se no conceito histórico-social de atividade, segundo o qual ela é o modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Atividade, então, só pode ser explicada de fato como unidade de sujeito e objeto, de pessoa e contexto físico-social. Ou seja, atividade é elo e, como tal, se estrutura na base dos polos que medeia. Tais considerações são importantes para que não se naturalize a atividade principal e, conseqüentemente, o curso dos estágios do desenvolvimento.

A mudança de uma Atividade é, segundo Leontiev (2006, p. 66), caracterizada como “[...] uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida”. Como explica o autor, “[...] sua atividade é reorganizada e ela passa assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”. A mudança da atividade e a transição a um novo estágio de desenvolvimento correspondem, portanto, a uma necessidade que se origina do enfrentamento de questões com novas tarefas correspondentes, pelos avanços no desenvolvimento de capacidades de agir no mundo, mediante a internalização dos elementos culturais que lhes são apresentadas.

Tais apontamentos nos conduzem a compreender o papel do professor no desenvolvimento da criança. Conforme expõe Pasqualini (2006, p. 119-120, grifo da autora),

Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel **diretivo** do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo [...]. Na perspectiva de Leontiev, a análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no processo de desenvolvimento infantil

Segundo essa perspectiva, precisamos compreender como ocorre a mudança da atividade-guia, apoiando-nos nos elementos constituintes da atividade (necessidades, motivos, ação, operação) e tendo em vista que, no interior de cada momento do desenvolvimento do psiquismo da criança, vão se acumulando mudanças representadas pela origem de novas ações e operações que possibilitam novas condições para a mudança de atividade, que desencadeará a formação de novos motivos, novas funções psíquicas, produzindo uma reestruturação de seu psiquismo.

Pasqualini (2006, p. 122), apoiada nos estudos de Leontiev (2006, p. 71), explica:

[...] o surgimento de novas atividades se dá com a transformação da ação em atividade. Isso ocorre quando o resultado produzido por uma ação torna-se para a criança mais significativo que o motivo da atividade à qual a ação encontrava-se subordinada: “a criança começa fazendo conscienciosamente

suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota”. Assim, o motivo ao qual se subordina inicialmente a ação de fazer a lição de casa é poder sair para brincar; no entanto, o resultado dessa ação, que é obter uma boa nota, começa a tornar-se mais significativo para a criança do que a própria possibilidade de sair para brincar.

Tomando o exemplo exposto, Leontiev (2006) procura discutir a questão dos **motivos realmente eficazes**, aqueles que induzem a criança a desempenhar uma ação, e os **motivos apenas compreensíveis**, os quais são perceptíveis em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes. Nessa direção, Leontiev (2006, p. 70) afirma que motivos compreensíveis se tornam motivos eficazes somente em certas condições e “[...] é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades”. Logo, o desenvolvimento de novas necessidades e motivos é condição para o desenvolvimento de novas atividades, que impulsionam o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Para Leontiev (2006, p. 71), um motivo deve surgir das possibilidades reais da criança. Quando “[...] um novo motivo não corresponde às reais possibilidades da atividade da criança, esta atividade pode não surgir como principal e, [...] neste estágio, vir a se desenvolver, por assim dizer, ao longo de uma linha secundária”. Tais motivos não se originam na relação imediata e espontânea da criança, mas sim como resultado da relação da criança com o mundo, mediante a atuação do adulto que, segundo Pasqualini (2006, p. 124), “[...] cria as condições para a transição para tipos mais elevados de motivos que dirigem a atividade da criança”. De acordo com a autora, “[...] essa constatação aponta para a dependência do desenvolvimento da criança em relação aos processos de educação e ensino”.

Além das mudanças no campo das ações que se transformam em atividades, Leontiev (2001, p. 74) destaca que, no desenvolvimento da criança, ocorrem mudanças no campo das ações que se transformam em operações, que podem ser entendidas conforme a modo de se executar uma ação. Como esclarece o autor, “[...] a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação”. Leontiev salienta ainda que

[...] para converter a ação de uma criança em operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito”. (LEONTIEV, 2001, p. 74).

Sobre isso, Pasqualini (2006, p. 124) explica que cada nova operação a ser ensinada à criança é aprendida inicialmente como um processo voltado para um alvo, como uma ação.

Nessa direção, “[...] tendo a criança dominado a tarefa, não se faz mais necessário que o objetivo a ser atingido seja refletido em seu psiquismo - a ação pode converte-se em operação, tornando-se mera condição para realização de outra ação”.

Leontiev (2006, p. 76) sublinha ainda que “[...] quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações e assim por diante”.

Vinculada à questão do desenvolvimento da criança e de sua atividade, há as mudanças que ocorrem em suas funções psicológicas. Tais funções referem-se àquelas “[...] que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade”. (LEONTIEV, 2006, p. 76). Tuleski e Eidt (2016, p. 46) ressaltam a relação existente entre a atividade e a formação das funções psíquicas superiores e, com base nos estudos de Vigotski, destacam que as funções psíquicas se desenvolvem à medida que as atividades que desempenham exigem-nas, ou seja,

[...] o desenvolvimento de tais funções encontra-se na dependência dos processos concretos em que estão envolvidas. Progressos expressivos no desenvolvimento das funções só são possíveis se essas funções ocuparem lugar determinado na atividade, ou seja, se entrarem numa operação em que seja exigido um nível de desenvolvimento para a realização da ação correspondente.

Desse modo, o desenvolvimento das funções psíquicas possui relações com os processos reais, envolvidos na atividade da criança. Assim,

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. [...] mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade (idem, p. 77).

Diante de tal afirmação, sinalizamos que, para o desenvolvimento de tais funções, processos dirigidos devem ser organizados para que a criança busque intencionalmente a realização da atividade. Pasqualini (2006, p. 126, grifo da autora) contribui para essa discussão, destacando que

[...] as funções psicológicas a serem **cultivadas** na criança devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a **intencionalidade**, da criança, a busca pela consecução de determinado objetivo. Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo com a criança em geral [...]. Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso **organizar** a atividade. [...] novamente podemos constatar a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nesta perspectiva teórica.

Pasqualini (2006, p. 126), apoiando-se em Leontiev, acrescenta ainda que entre “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas e da atividade estabelecem entre si mútua dependência”. Além disso, Leontiev (2006, p. 78) afirma que “[...] há também uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade; o desempenho das funções por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”.

Desse modo, tais funções são resultantes da apropriação dos elementos culturais, ocorrendo mediante a atividade da criança, que deve reproduzi-la de forma adequada, com a mediação do adulto. A mediação que conduz a mudanças no comportamento, que antes era involuntário e passa a ser voluntário, ocorre por meio da introdução dos signos. Martins (2013b, p. 44) esclarece que “[...] o signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas [involuntária] em expressões volitivas [voluntárias]”.

A mediação pelo signo é o marco que distingue as formas superiores de comportamento. O signo possibilita uma nova relação entre sujeito-objeto, que passa a mediar esta relação, interpondo-se entre ambos, operando uma transformação na qualidade da relação. Pasqualini (2006, p. 133), ao realizar um estudo da obra de Vigotski, adverte sobre a necessidade de se compreender as implicações para a organização do trabalho pedagógico com as crianças e ressalta “[...] a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos”. A autora sinaliza ainda que

[...] torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Verificamos, assim, que uma compreensão inadequada acerca do desenvolvimento das funções psicológicas pode culminar numa espécie de inversão em que o resultado do processo de ensino é tomado como seu pré-requisito. (PASQUALINI, 2006, p. 133).

No próximo item, discorreremos sobre essas bases, sobre a periodização do desenvolvimento infantil.

2.2.1.2 A periodização do desenvolvimento infantil: o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos

Diante de nossas considerações sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, precisamos, nesse momento, explorar as características que marcam o desenvolvimento da faixa etária objeto dessa análise: as crianças de 0 a 6 anos¹⁵. Para a discussão sobre a periodização do desenvolvimento infantil, tomaremos como base os estudos de Pasqualini (2006; 2013), Magalhães (2011), Martins (2012b; 2013a) e Martins e Arce (2013b), que se fundamentam nos estudos da psicologia histórico-cultural, mais precisamente na proposta de periodização encaminhada por D. V. Elkonin, pesquisador da segunda geração da Escola de Vigotski. Devemos destacar que se trata de uma primeira aproximação à discussão e que, portanto, não se pretende realizar um estudo exaustivo sobre a questão da periodização.

O desenvolvimento humano, de acordo com a psicologia histórico-cultural, como já mencionado anteriormente, caracteriza-se pela análise da atividade da criança bem como dos conteúdos de sua atividade. Magalhães (2006, p. 54), ao estudar a periodização do desenvolvimento encaminhada por Elkonin, evidencia:

[...] é uma forma de elucidar as forças motrizes do psiquismo. Para este autor, o estudo da periodização auxilia na formulação de estratégias pedagógicas, pois facilita o planejamento de atividades que visam o desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária, além de consequentemente auxiliar na organização do sistema de ensino no país.

Elkonin, tomando o conceito de atividade-guia organizado por Leontiev, “[...] uniu o conceito de atividade principal aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade” (MAGALHÃES, 2006, p. 55). Assim,

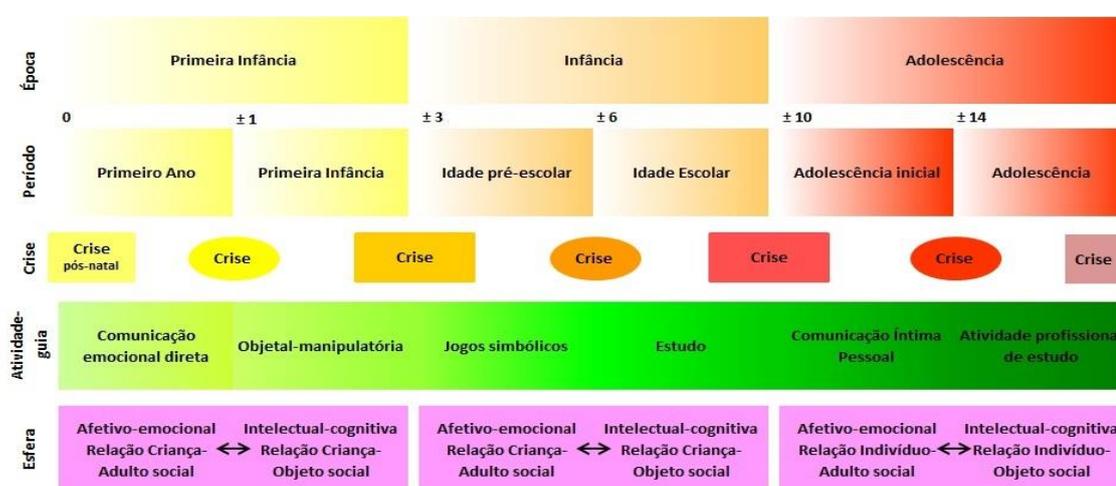
[...] falar de periodização do desenvolvimento implica compreender: o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e do surgimento de certos períodos no curso do avanço histórico da humanidade; o lugar que cada período ocupa no processo geral de desenvolvimento humano; o desenvolvimento como um processo dialético, por isso, contraditório, que não se dá de forma linear e evolutiva, mas sim a partir de rupturas e do surgimento de formações novas; os pontos críticos de passagem de um período a outro, os

¹⁵ Com a ampliação do ensino de fundamental para nove anos, atendendo à Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a educação infantil passa a atender ao público de 0 a 5 anos. Concordando com as observações encaminhadas pelo estudo de Pasqualini (2006, p. 34): “[...] optamos pela manutenção da faixa etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que os autores pesquisados compreendem a idade pré-escolar como fase que inclui o sexto ano de vida, apontando o início da idade escolar aos 7 anos”.

quais podem gerar crises; a presença de épocas, estágios e fases no transcurso dos períodos. (MAGALHÃES, 2006, p. 56).

Pasqualini (2013, p. 78), tomando como ponto de partida o “[...] desafio de se elaborar uma teoria capaz de captar a lógica interna desse processo de um ponto de vista histórico e dialético”, utiliza-se da proposta de material didático formulado pelo professor do Departamento de Psicologia da Unesp/Bauru, doutor Angelo Antonio Abrantes, que sintetiza em um quadro o modelo teórico da periodização do desenvolvimento (até a adolescência).

Figura 1- Periodização do desenvolvimento psíquico



De acordo com o quadro, podemos visualizar os seguintes conceitos: época, período, crise, atividade-guia e esfera. Cada época é composta por dois períodos. Observamos ainda que alguns termos das épocas aparecem para nomear alguns períodos, como primeira infância e adolescência. Pasqualini (2013, p. 80) esclarece que “[...] essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento”.

Cada período é caracterizado por uma determinada atividade dominante: na época **primeira infância**, temos os períodos **primeiro ano**, que tem como atividade-guia a comunicação emocional direta, e, na **primeira infância**, a atividade dominante é objetal manipulatória. Nos períodos seguintes temos então como atividade-guia o jogo de papéis e a atividade de estudo e, na **adolescência**, a comunicação íntima e pessoal e a atividade profissional de estudo, respectivamente, direcionando o desenvolvimento psíquico.

Martins e Arce (2013, p. 51-52), apoiadas nos estudos de Elkonin, esclarecem que

[...] cada etapa do desenvolvimento [constitui-se] por dois momentos: no primeiro, a atividade principal da criança é “preenchida” prioritariamente por conteúdos resultantes de apropriações relativas ao mundo das pessoas, que, por sua vez, é preche de objetos; no segundo, a atenção da criança coloca em destaque os objetos e seus significados sociais práticos, priorizando essas apropriações, apenas factíveis por meio de relações interpessoais. É a mudança do enfoque que, prioritariamente, orienta a atividade principal que determina o curso das transições entre os vários momentos do desenvolvimento.

As autoras acrescentam ainda:

[...] deixa-se assim, evidente o entrelaçamento entre as dimensões interpessoais, afetivas e motivacionais com as dimensões cognitivas, intelectuais e operacionais presentes na atividade principal da criança. Se na primeira dimensão prepondera a apropriação dos significados presentes nas atividades humanas, na segunda lançam-se os desafios necessários à sua objetivação, isto é, são requeridos os domínios procedimentais pelos quais a referida atividade se concretiza.

Tais sinalizações apontam para as duas esferas do desenvolvimento, a afetivo-emocional e a intelectual-cognitiva, que, mesmo sendo diferentes, operam em unidade. Pasqualini (2013, p. 80) explica que

[...] que no primeiro período de cada época tem prevalência a esfera-emocional, ocorrendo intensamente a formação de necessidades e motivos com base na apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas; no segundo período, ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos da cultura. Alternadamente, portanto, ganham relevo para a criança o “mundo das pessoas” e o “mundo das coisas”. A cada nova época, a criança novamente se volta para o mundo das pessoas, mas estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência. A criança não é mais a mesma, embora também continue sendo a mesma.

A mudança de um período para outro acontece quando há uma falta de correspondência entre as possibilidades operacionais da criança com a realidade e os motivos que impulsionam sua atividade. De acordo com Pasqualini (2013, p. 81), “[...] a transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um momento crítico do desenvolvimento”. Tal momento pode ser caracterizado no quadro pelo conceito de crise.

Leontiev (2001, p. 67) explica que as crises “[...] estão sempre associadas com uma mudança de estágio”. Para o autor, “[...] elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro, possuem uma necessidade interior própria”. Como expõe Pasqualini (2013, p. 81), as crises caracterizam-se, portanto, como um momento

de “[...] revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo”.

Passemos agora a nos deter sobre as especificidades de cada época do desenvolvimento infantil, buscando apreender as características de seu psiquismo, de sua atividade¹⁶. O primeiro ano de vida da criança é caracterizado pela necessidade de atenção e cuidados pelos adultos. Ao nascer, o bebê dispõe de novas condições de desenvolvimento, diferentes da que encontrava no útero materno. Magalhães (2011, p. 62) destaca que a criança “[...] agora precisa sobreviver em ambiente social e, para tanto, passa por um período de transição, que significa, sobretudo, uma ruptura com o passado e o início do novo”. Martins (2012), com base nos estudos de Vigotski, denomina esse primeiro período específico do recém-nascido, como período de passividade.

De acordo com os estudos de Magalhães (2011, p. 62), o primeiro mês de vida do bebê é marcado pela “[...] pouca diferenciação entre sono e vigília. Os recém-nascidos dormem 80% do tempo, de forma inquieta, ligeira e descontínua, fazem movimentos impulsivos, comem dormindo, dormem com olhos semi-abertos e permanecem com olhos fechados em estado de vigília”.

Martins (2012b, p. 101) explica que o bebê, “[...] para o enfrentamento dessa nova condição, dispõe, fundamentalmente, de sua atividade nervosa superior e dos cuidados que recebe das pessoas ao seu redor, iniciando, assim, sua embrionária forma de ser social”. Tal afirmação aponta a necessidade de desfazer a ideia de que a criança, em seus dias iniciais de vida, apresenta-se como ser puramente biológico, a quem basta satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. O bebê expressa seus estados emocionais e, de acordo com Magalhães (2006, p. 62-63), já “[...] é possível observar na criança recém-nascida os processos básicos vitais que mantêm relação com os estados psíquicos, como alegria, euforia, dor, pena, ira, medo, susto, espanto”. Magalhães afirma ainda que “[...] sejam estados emocionais agradáveis ou desagradáveis, é possível percebê-los na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos [...]”. Tais características podem ser observadas já desde os primeiros dias de vida do bebê e são importantes para o seu desenvolvimento.

As mudanças que se produzem nesse período inicial da vida do bebê incluem mudanças em seu comportamento: os reflexos incondicionados passam a ser condicionados, visualizando-

¹⁶ Cabe destacar que as idades representam marcos de referência em condições típicas de desenvolvimento e educação, não se tratando como um critério universal para compreender o desenvolvimento infantil. Leontiev (2006) ressalta a necessidade de entender o lugar que a criança ocupa nas relações, não sendo a idade da criança como determinante de seu desenvolvimento.

se maior estabilidade entre o sono e a vigília, ultrapassando-se assim os limites do sono, da alimentação e do choro. A passividade, característica do primeiro mês, modifica-se gradativamente entre o segundo e terceiro, iniciando um período de interesse receptivo, “[...] no qual o mundo e ele próprio despontam como objetos de seu interesse”. (MARTINS, 2012b, p. 102).

Magalhães (2011, p. 64-65), baseando-se nos estudos de Vigotski, ressalta que

[...] tal interesse é expresso pelas novas manifestações da atividade receptora em estado de vigília, pela manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral, à presença de outra pessoa. Tal período marca de forma importante o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora. Nesse período, surge o mundo exterior para a criança e começam a predominar, [...] as impressões visuais, depois as sonoras, ainda que sejam os sons que ela mesma produz. A criança tenta segurar os objetos, toca os objetos com as mãos, os lábios, a língua, ou seja, são atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança.

Entre o quarto e quinto mês, podemos observar os primeiros comportamentos mais precisos da criança, “[...] na busca ativa a estímulos ocupacionais, aos quais começa a responder espontaneamente”. (MARTINS, 2012b, p. 102). Tal período de interesse receptivo vai sendo modificado a um terceiro período, que se caracteriza como um

[...] momento de grande viragem qualitativa; é representado, essencialmente, pela manipulação de objetos em relação com a sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça) pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação. (MARTINS, 2012b, p. 102).

Segundo Pasqualini, à medida que o adulto dirige ações ao bebê, ele vai tomando parte, de maneira progressiva, de uma comunicação com o adulto, que vai “[...] introduzindo a criança em uma esfera de novas inter-relações, em que ela se converte em sujeito de uma relação. Para a autora, “[...] se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a atividade de **comunicação emocional direta** com o adulto”. (PASQUALINI, 2013, p. 82, grifo da autora).

Sendo as emoções presentes no psiquismo do bebê as primeiras interações com os adultos, são caracterizadas como interações emocionais. O complexo de animação é o marco desse desenvolvimento e refere-se

[...] aquele conjunto de manifestações que expressam o contentamento do bebe diante da presença do adulto cuidador (envolvendo a concentração do adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral), é representativo dessa conquista da criança. Não se trata de uma mera reação ao adulto, mas de uma ação complexa dirigida ao outro [...]. Temos aqui a formação das premissas mais fundamentais da atividade social humana. (PASQUALINI, 2013, p. 82).

O complexo de animação, tipo específico cultural de comunicação entre bebê e adulto, possibilita a criação de condições favoráveis para a humanização da criança já no primeiro ano de vida. Nesse período, a comunicação é marcada pelo caráter emocional, em que o bebê e o adulto expressam mutuamente suas emoções. Pasqualini (2013, p. 83) explica que essa característica da atividade comunicativa é evidenciada, tendo em vista que

[...] a base da consciência do bebê é centralmente **perceptiva e emocional**. Trata-se de um psiquismo ainda indiferenciado, em que as funções psicológicas de apresentam ainda indiferenciadas entre si e atuam de forma imbricada. Seu funcionamento psíquico caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação. [...] O que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto.

No que se refere às possibilidades de comunicação mediante o desenvolvimento da linguagem oral, Martins (2012b) destaca que este é atravessado por várias etapas. A primeira delas, denominada “pré-linguística”, marca todo o primeiro ano de vida e antecede o domínio da linguagem em si. Essa etapa é constituída por três momentos: dos ruídos, dos murmúrios e balbucios e das pseudopalavras (equivalentes funcionais). Nas palavras de Martins (2012b, p. 106),

[...] os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e o terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, a produzir sons de vogais e, a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbucio. No momento das pseudopalavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. [...] a importância das pseudopalavras reside no fato que, à sua base, ocorre a modelagem social requerida ao estabelecimento de relações entre objetos ou fenômenos, sons e significados.

A partir de tal afirmação, percebemos que, por meio dessa relação, o adulto não só satisfaz as necessidades do bebê, mas também organiza seu contato com a realidade,

apresentando o mundo, os objetos da cultura, que estimulam sua orientação, exploração e imitação. Pasqualini (2013, p. 83-84) evidencia que

[...] é no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, portanto, que tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação, ou seja, as ações com os objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto. Essa é mais uma razão para caracterizarmos a comunicação com o adulto como atividade-guia do primeiro ano de vida: a partir dela tomam forma outras atividades. Mas nesse momento a ação com objetos aparece já como uma linha acessória do desenvolvimento.

Diante das graduais conquistas da criança, ao final do primeiro ano de vida, se produz um salto qualitativo que se expressa no tipo de relação da criança com o mundo: “[...] a comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”. A ação com objetos agora desponta como atividade dominante, mas esta mudança não significa o desaparecimento da atividade anterior e sim a sua mudança na qualidade da relação da criança. (PASQUALINI, 2013, p. 84).

Martins (2012b, p. 107, grifo da autora), analisando os marcos referenciais do desenvolvimento no primeiro ano de vida, destaca, com base nos estudos de Vigotski, duas modalidades de interesses:

[...] no primeiro semestre do primeiro ano, os afetos se expressam como um **interesse receptivo** pelo mundo exterior, transformando-se durante o segundo semestre em **interesse ativo** pelo entorno. Na base dessas mudanças ocorre, ao término do primeiro ano, aquilo que o autor nomina como **crise do primeiro ano**, isto é, um intenso desenvolvimento da vida afetiva caracterizado, pelo aparecimento embrionário da vontade própria.

As conquistas alcançadas ao final do primeiro ano ampliam as ações da criança em seu contexto, gerando a necessidade de novas formas de mediação do adulto. Com isso, a criança adentra à primeira infância, período aproximadamente dos dois aos três anos de idade. Martins (2012b, p. 109) destaca que “[...] a nova condição de atuação e de desenvolvimento da criança na primeira infância acarreta transformações essenciais em duas direções: no âmbito das relações da criança com a realidade externa objetiva e no âmbito das relações com as pessoas”.

A criança assimila, portanto, novos modos sociais de agir com os objetos. O comportamento dessa criança é determinado de acordo com a situação presente, em que suas ações passam a se estruturar “[...] em unidade com as condições sob as quais ocorrem e, em função delas, se aproxima, manipula, experimenta, se esquiva e rejeita aquilo que lhe é apresentado”. (MARTINS, 2012b, p. 109). Todo o desenvolvimento que se produz no

psiquismo da criança, na primeira infância, é guiado pela atividade objetal manipulatória, “[...] em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos”. (PASQUALINI, 2013, p. 85).

Anteriormente, no primeiro ano de vida, a sua relação com os objetos ocorria pelas propriedades externas dos objetos. Na primeira infância, delineia-se uma nova atitude da criança frente aos objetos: deixa de ser uma exploração sensorial (primeiro ano) e passa a ter “[...] o objetivo de descoberta de suas funções sociais, isto é, para que sob quais circunstâncias são utilizados”. (MARTINS, 2012b, p. 110).

Pasqualini (2006, p. 152), afirma que um elemento fundamental desse período é o desenvolvimento da linguagem; pois, com ela

[...] modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai sendo paulatinamente substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, isto é, vai-se convertendo em percepção generalizada. Em outras palavras, com o surgimento das generalizações no campo das linguagens, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social.

Sobre essa questão, Martins (2012b, p. 117-118, grifo da autora) menciona duas etapas no desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância: “[...] o **domínio primário do idioma**, característico do segundo ano de vida; e do **domínio da estrutura gramatical da linguagem**, presentes a partir do terceiro ano”. Tal situação é assim descrita pela autora:

[...] o transcurso do segundo ano é, acentuadamente, marcado por inúmeras aquisições, dentre elas, destaca-se o domínio do idioma [...]. Sob sistemática influência dos adultos, a criança avança em direção aos domínios da linguagem, não apenas ampliando o vocabulário que decodifica, mas também as palavras que pronuncia. O salto qualitativo mais importante, e que se inicia nessa etapa, reside na representação da imagem sensorial do mundo construída pela criança, sob a forma de palavras. Elas passam a ter, além da função comunicativa, o status de signos, que são os recursos essenciais do pensamento. Por isso, quando a criança adquire os domínios do idioma não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas também enriquecendo sua atividade cognitiva. É em razão desse enriquecimento que se avança em direção ao domínio da estrutura gramatical da linguagem [...]. Porém, para que a criança adquira o referido domínio não lhe basta, meramente, o contato social com a linguagem. É imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. (MARTINS, 2012b, p. 117-118).

Na primeira infância, portanto, podemos observar pela primeira vez a compreensão do objeto e de sua conduta. Os objetos começam a se apresentar como instrumentos que possuem uma forma específica de uso, uma função que lhe foi designada pela experiência social de outros seres humanos. Assim, Pasqualini (2006, p. 151) assinala que “[...] a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto, por outro, a comunicação mesma esta mediada pelas ações objetais da criança”.

Em um primeiro momento de apropriação do significado social dos objetos, a criança faz um uso indiscriminado deles e suas ações são direcionadas para aquilo que ela já domina. Em um segundo momento, sua ação passa a ser direcionada para a função específica do objeto e reproduz, pela via da imitação e instrução, aquilo que o adulto realiza com os objetos em determinadas condições. Posteriormente, à medida que alcança o domínio de suas ações, ela passa a fazer uso livre desse objeto, pois suas ações se generalizam: “[...] ela passa a usar o pente para pentear não só o próprio cabelo, mas o cabelo da boneca, o pelo do cachorro [...]”. (PASQUALINI, 2013, p. 86).

Precisamos destacar aqui o papel o adulto desempenha nesse processo, tendo em vista que a apropriação dos usos dos objetos se dá mediante a organização de ações que explicitem “[...] os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada”. Outro aspecto que merece ser destacado refere-se ao fato de que “[...] no interior da atividade objetal manipulatória começa a nascer uma nova atividade: o fazer-de-conta, a brincadeira de papéis”. (PASQUALINI, 2013, p. 86-87).

Assim, podemos dizer que, à medida que a criança passa a dominar sua relação com um determinado objeto, ela caminha na direção de seu uso livre, até o momento em que surge a substituição do objeto. Nessa perspectiva, o jogo de papéis tem sua origem na atividade objetal manipulatória; mas, nesse momento, essa atividade aparece como linha acessória do desenvolvimento. Pasqualini (2013, p. 87) destaca que

[...] a atividade objetal vai esgotando-se como fonte do desenvolvimento: não basta mais à criança se apropriar dos procedimentos sociais de ação com o objeto. Ela passa a interessar-se pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. [...] assim, o foco volta-se novamente para o mundo das pessoas: fazer o que o adulto faz será o mote da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar.

Para tanto, torna-se imprescindível que o adulto/professor promova variadas situações de aprendizagem, tendo em vista que sua atuação é fundamental no desenvolvimento psíquico

da criança. As conquistas alcançadas durante os anos anteriores estabeleceram profundas mudanças no modo de a criança se relacionar com a realidade. Martins (2013a, p. 68) destaca que, entre tais conquistas já consolidadas, temos:

[...] a ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente, a complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária e da linguagem (em especial como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da consciência sobre-si, dentre outras.

Nessa nova maneira de a criança se relacionar, resultante de suas atividades anteriores que marcaram a primeira infância, o lugar que ela passa a ocupar a partir de então é modificado e suas conquistas se dão em decorrência da qualidade de sua participação no mundo. Ocorre que, como a criança ainda não pode agir da mesma maneira que os adultos, ela realiza tais funções mediante uma atividade, denominada faz-de-conta, jogo protagonizado ou brincadeira de papéis. Assim, trata-se de “[...] uma atividade que emerge como resultado de uma contradição que se apresenta à criança na transição à idade pré-escolar”. Por meio de sua “[...] protagonização, a criança reproduz o que percebe buscando formas para sua compreensão afetivo-cognitiva”. (PASQUALINI; 2013, p. 88; MARTINS, 2013a, p. 68).

Pasqualini (2013, p. 88) destaca que o que caracteriza a atividade de jogo protagonizado “[...] é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo”. Importa à criança mais desempenhar os papéis dos adultos do que se ocupar dos resultados de sua ação. Cabe destacar que, no que se refere ao desenvolvimento psíquico da criança, tal atividade coloca em movimento suas funções psíquicas, promovendo sua complexificação. Não podemos deixar de dizer que o traço marcante promovido pela brincadeira é o autodomínio da conduta; pois, ao desempenhar um determinado papel, exige-se

[...] que a criança seja capaz de subordinar sua conduta, controlar os impulsos imediatos. As ações da criança pela primeira vez tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las. Essa é uma constatação interessante porque, em aparência, a brincadeira é uma atividade na qual a criança parece tão livre! Essa liberdade é, na verdade, muito relativa, porque ela está aprendendo a subordinar sua própria conduta. Por isso podemos pensar que o jogo é uma “oficina” de autodomínio da conduta para a criança. (PASQUALINI, 2013, p. 89).

Além do autocontrole da conduta, à medida que a criança vai apreendendo a realidade e solidificando ideias sobre ela pelo contato com o mundo, vão se constituindo os equivalentes funcionais dos conceitos ou pré-conceitos. Martins (2013a, p. 70) destaca que

[...] devido à grande evolução do vocabulário e à formação dos equivalentes funcionais, a criança adquire maiores possibilidades para a elaboração e a organização do pensamento e, simultaneamente, para um desenvolvimento mais complexo da percepção, atenção, memória, imaginação etc.

Tal feito, conquistado mediante a base da atividade da criança, possibilita o desenvolvimento de seu pensamento. De acordo com Pasqualini (2013, p. 89), “[...] o jogo protagonizado eleva o conhecimento que a criança tem da realidade social a um nível de conhecimento consciente e generalizado”. Torna-se necessário destacar, então, que não são quaisquer tipos de brincadeiras que possibilitam esse desenvolvimento psíquico e talvez esta seja a atividade que pode ser compreendida como uma necessidade natural da criança, pois esta possui muita imaginação. De acordo com Pasqualini (2013, p.88), Vigotski “[...] demonstrou com clareza que isso é uma inversão”, pois “[...] a imaginação não é a causa da brincadeira, ao contrário, a brincadeira é uma atividade que, por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança”.

Tais afirmações nos levam a entender as relações entre desenvolvimento psíquico e condições de vida, tendo em vista que o conteúdo dos jogos de papéis serão resultados desses dois processos. Por tais motivos, a mediação do adulto/professor é necessária, para que seja ampliado o contato da criança com uma realidade (signos/significados) “[...] para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil”. (PASQUALINI, 2013, p. 90). Pasqualini destaca que

[...] o papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz-de-conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (PASQUALINI, 2013, p. 91).

A conquista de novas possibilidades iniciadas na transição do terceiro para o quarto ano de vida permite à criança a afirmação de si e intensifica a busca de sua independência, pois a criança caminha em ritmo acelerado em direção a um amplo desenvolvimento. Martins (2013a,

p. 76) explica que gradativamente a criança apreende a complexidade das atividades desempenhadas pelos adultos,

[...] passando a executar ações decisivas para o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivo-cognitivas e sociais. Contando com a mediação do adulto, esboça os primeiros resultados de um pensamento autônomo, raciocinando do específico para o geral e vice-versa, dado que indica como superado o início da idade pré-escolar.

Como podemos observar, o período pré-escolar é marcado pelo foco no sentido social das atividades, centrando-se no mundo das pessoas, na relação entre criança-social, no desenvolvimento intenso dos motivos da atividade da criança. Martins (2013a, p. 78-79) afirma ainda que, sob a base dos jogos de papéis, os jogos de movimento e com regras também vão se complexificando. Tais jogos

[...] exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois neles também se forma níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaborações de ideias e de sentimentos, etc. auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada.

A autora destaca que a criança tem a preocupação de dominar aquilo que o adulto domina em meados dos cinco anos, e para tanto, começa a aprender a planejar suas ações para atingir suas finalidades. Graças às aquisições alcançadas durante o quinto ano de vida, como desenvolvimento do vocabulário, recém-controle do corpo e de seus comportamentos, a criança encontra-se assim diante de novas possibilidades de desenvolvimento. É nesse momento que aparece a atitude de dizer “eu não sei”, “eu não consigo”.

Martins (2013a) salienta ainda o papel das atividades de produção (desenhos, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais etc.) como linhas acessórias do desenvolvimento. Com o desenho, a criança desenvolve maior exatidão perceptiva das cores, formas e propriedades dos objetos, as quais na modelagem se aperfeiçoarão, conduzindo a compreensão do volume que as coisas possuem. Nas atividades de construção, a criança realiza o estabelecimento de distinções entre os objetos e suas partes, enquanto os trabalhos manuais possibilitam o domínio na utilização de instrumentos, possibilitando a compreensão dos motivos da produção dos objetos. Segundo a autora

[...] a proposição educativa das atividades de produção deve ser devidamente planejada, inclusive porque, desde a primeira infância, a criança já está em

contato com muitas delas. Tais atividades devem atender a uma complexificação crescente, conter conteúdos novos, pois, a mera repetição de atos esvazia-os de sentido, induzindo as crianças ao abandono dos mesmos (MARTINS, 2013a, p. 80).

O estreitamento do entrelaçamento ente as linhas acessórias e a atividade-guia da criança possibilitam uma complexificação de seu desenvolvimento, tornando esse momento decididamente importante para que ocorra um salto na qualidade da relação da criança com a realidade. Por meio da convergência entre as atividades acessórias e do jogo de papéis apresenta-se, portanto, uma nova atividade que guiará o desenvolvimento do psiquismo infantil. Cabe destacar que essa mudança que ocorrerá é resultado da necessidade de penetrar no mundo do adulto. Pasqualini (2013, p. 92) destaca que “[...] o que marca a transição à idade escolar é o momento entre o desejo de ‘fazer o que o adulto faz’ para ‘saber o que o adulto sabe’”. A autora continua: “do ponto de vista psicológico, podemos dizer que é [...] esse o mote da atividade de estudo”.

De acordo com os estudos de Pasqualini (2006, p. 164), “[...] a importância primordial da atividade de estudo, consiste em que, por meio dela, se mediatiza todo o sistema de relações da criança, com os adultos que a circundam”. Diferente do que acontecia no jogo de papéis, em que não importava o resultado da atividade, agora desponta como guia do desenvolvimento uma atividade destinada a um resultado. Vale a pena ressaltar que as premissas para essa nova atividade são desenvolvidas no interior do período pré-escolar. Martins (2013a, p. 83) evidencia que

[...] embora os jogos simbólicos e atividades de produção ainda imperem durante o sexto ano de vida, seu transcurso comporta vicissitudes próprias ao término de um momento do desenvolvimento, isto é, da idade pré-escolar, e início da idade escolar, na qual o estudo é a atividade principal. Trata-se de um rico momento de transição caracterizado por superações de formas anteriores de funcionamento e pelo deflagrar de novas possibilidades.

Assim, ocorrem avanços no campo das percepções da criança, momento em que desenvolve capacidades de observação de elementos dos objetos, direcionando-se para operar com um fim determinado. Para tanto, faz-se necessário a ampliação do vocabulário da criança, tendo a literatura um papel ímpar. Martins (2013a, p. 85) destaca:

[...] dependendo de uma adequada organização do ensino, a aprendizagem da leitura e escrita torna-se perfeitamente factível e adequada, atendendo inclusive aos motivos da criança e ampliação dos tipos de atividades realizadas, bem como de conquista sobre os saberes dos adultos

Todas as conquistas possibilitadas com o desenvolvimento da linguagem enriquecem a sua autoconduta, possibilitando o enfrentamento de situações cada vez mais complexas. Sobre isso, Martins adverte (2013a, p. 86):

[...] os conteúdos do pensamento, isto é, os equivalentes funcionais, evoluem, firmando-se como conceitos elementares, como noções mais elaboradas e mais complexas acerca do experienciado. À luz dessas noções estabelece-se e generaliza-se diferenciações, classificações, quantificações, etc. sobre os inúmeros fenômenos da realidade. Tais conceitos, no entanto, mediarão as futuras aquisições de conceitos mais complexos, próprios da idade escolar que se aproxima

Com a complexificação das formas de pensamento mediante os avanços no campo das percepções e da linguagem, ocorrem também significativas mudanças na memória da criança: se anteriormente a memória predominante era a visual pictográfica, diante das apropriações dos elementos da cultura, “[...] o processo mnemônico se reconstrói dando lugar à memória verbal”, e tal complexificação “[...] opera, sobremaneira, nos processos de pensamento, possibilitando a realização de análises, sínteses, generalizações primárias consoantes com essa etapa do desenvolvimento infantil”. (MARTINS, 2013a, p. 86-87).

Em suma, diante da variedade de atividades realizadas ao longo do desenvolvimento da criança, sob dadas condições objetivas, possibilita-se o desenvolvimento de seu psiquismo. Concordamos com Martins (2013a, p. 88) que as possibilidades alçadas pela criança frente às atividades acessórias e guia, mediadas pelo adulto, “[...] possibilitam uma compreensão mais acurada das relações sociais, das atividades, das pessoas e, conseqüentemente, das respostas afetivas a elas requeridas”.

Diante de tais considerações sobre o desenvolvimento psíquico da criança, podemos observar que este não é produzido de forma espontânea e natural, mas sim como resultado da mediação de signos realizada pelo adulto, que organiza os processos educativos de forma intencional, conduzindo a complexificação de sua atividade e, conseqüentemente, de seu psiquismo. Além disso, podemos observar também a relação existente entre as atividades principais e a imprescindibilidade do reconhecimento por parte do professor de como esse desenvolvimento se processa para que este possa ser organizado de modo que atenda as reais necessidades da criança. Atentar-se para o que está sendo gestado e para o que pode vir-a-ser é condição para promoção do desenvolvimento do psiquismo da criança.

No próximo tópico discorreremos sobre a pedagogia histórico-crítica, em um esforço de realizar alguns apontamentos sobre a avaliação da aprendizagem.

2.2.2 Teoria pedagógica histórico-crítica: elementos para a prática pedagógica

A pedagogia histórico-crítica alia-se aos fundamentos teórico-filosóficos da psicologia histórico-cultural, posto que ambas se fundamentam no materialismo histórico-dialético. Tal concepção pedagógica toma como ponto de partida a relação entre ser humano e trabalho. Saviani (2013, p. 7) destaca que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”. O autor continua: “para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Cabe ressaltar que o processo educativo está presente desde a origem do ser humano, coincidindo com o próprio ato de viver e este foi se diferenciando em função das mudanças na organização social, de modo que o caráter institucionalizado passasse a predominar, dando origem à escola. Saviani (2013, p. 7) destaca que a escola

[...] aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando lentamente ao longo da História até erigir-se na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Assim, a escola assume a função de possibilitar aos indivíduos a aquisição do patrimônio humano-genérico, com vistas a torná-los humanizados. Martins (2011, p. 54) esclarece que a educação escolar possui como tarefa “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando o real inteligível”. Tornar o real inteligível aponta para a necessidade de os sujeitos compreenderem que, na sua relação ativa com o objeto, por meio da atividade humana, produzem o conhecimento sobre a realidade e, ao mesmo tempo, constituem-se.

Saviani (2013, p. 13), ao discutir a especificidade da educação, afirma:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato

de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Torna-se importante, portanto, reconhecer a natureza da educação escolar, seu objeto e finalidades. Saviani (2013, p. 8-9) assinala que a educação escolar possui como objetivo identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. O educador aponta ainda que a escola, sob a visão da pedagogia histórico-crítica, possui como tarefa:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Observamos que tal teoria pedagógica toma como premissa a tríade **conteúdo-forma-destinatário**, assim explicitada por Martins (2013b). Visando possibilitar ao ser humano a inteligibilidade do real, a pedagogia histórico-crítica sinaliza a necessidade de se identificar as **formas de saber** mais desenvolvidas e produzidas pelo conjunto dos homens, procurando converter esse saber científico em **saber escolar** (organizado de acordo com os tempos escolares) e definindo **métodos de ensino**, de modo que esse saber possa ser apropriado pelos **alunos** e o processo de produção e transformação deste possa ser captado. Assim, compete à escola a socialização dos conhecimentos de forma sistemática e intencional.

Cabe destacar que, no que se refere aos elementos culturais humanos (conhecimento¹⁷) que devem possibilitar ao ser humano conhecer o real, Saviani (2013, p. 13) realiza uma distinção sobre a natureza deles a partir do conceito de **clássico**. Segundo o autor, o conceito de clássico tem a ver com “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Desse modo, o saber da escola diz respeito àqueles que se colocam na direção da socialização dos conhecimentos universais – representativos das conquistas da humanidade –, cuja ausência impossibilita que os indivíduos compreendam o desenvolvimento histórico dos

¹⁷ Ressaltamos que os conhecimentos universais aqui mencionados têm relação com aqueles que visam superar a cotidianidade do real, o senso comum, possibilitando a desmistificação da realidade, favorecendo a constituição do psiquismo humano e a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano”. (MARTINS, 2013b, p. 275).

fenômenos sociais. Além disso, no contexto da educação escolar, a relação entre professor-aluno é central, pois, por meio dela, desponta a atividade de ensino e aprendizagem como mediação necessária para o desenvolvimento humano. (MARTINS, 2013b).

Martins (2013b, p. 278), compreendendo dialeticamente a relação entre ensino e aprendizagem, atesta que o ensino promove o desenvolvimento e que ambos os processos possuem especificidades, mas há entre eles

[...] uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino

A autora afirma que é preciso identificar na ação educativa quais condições de aprendizagem operam em favor do desenvolvimento dos indivíduos, o que pressupõe o planejamento das formas didáticas pelas quais este saber será apropriado pelos indivíduos, bem como constantes análises e avaliações sobre os fins a que se propõe.

Diante de tais assertivas, partimos do pressuposto de que a educação escolar deve possibilitar o desenvolvimento humano em suas máximas expressões, em qualquer segmento, incluindo a educação infantil, o que denota considerar o ensino como atividade mediadora entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Em outras palavras, significa afirmar que a educação infantil integra a educação escolar e, “[...] como tal, [é] responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados”. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 7).

A pedagogia histórico-crítica se posiciona em contraposição a quaisquer propostas educativas que descaracterizam a escola, o professor e os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais avançados. Tendo em vista seus fundamentos, não é possível compreender o papel do professor como apenas aquele que facilita, acompanha, estimula a aprendizagem da criança em desenvolvimento, pois a educação escolar tem como tarefa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico na educação infantil e em todos os níveis. A atividade docente é, portanto, uma atividade intencional, cuja ação é planejada, analisada e avaliada constantemente. Tal finalidade constitui-se como referência para a organização de processos de ensino e aprendizagem. O significado social do objeto da atividade do professor deve se ater a dois critérios para identificar o conhecimento: a historicidade de sua produção e as possibilidades de explicar a realidade em suas determinações.

Concordamos com Magalhães (2016, p 74), ao afirmar que

[...] a análise do desenvolvimento da atividade da criança vislumbra orientar o professor quanto à estrutura da atividade e ao desenvolvimento das funções psíquicas, conteúdos que estão implícitos nos princípios para a organização do ensino [...] e que devem ser avaliados constantemente no desenvolvimento global da criança, a fim de que possamos orientar tal desenvolvimento em sua melhor direção. Se é o ensino que promove o desenvolvimento por meio da correta organização da aprendizagem da criança, então é a avaliação desse desenvolvimento que nos permite o acesso a tal ensino, que não está aparente na relação, mas que está contido no desenvolvimento da criança.

Procurando sinalizar para atuação do professor, os conteúdos de ensino e as melhores formas de sua sistematização, trazemos à tona as colocações de Martins (2012b), que tratam da natureza das ações educativas que devem ser realizadas com as crianças. De acordo com a autora, o professor necessita dominar conhecimentos que interfiram de forma indireta e direta no desenvolvimento da criança, constituindo-se como elementos mediadores da atividade docente, interferindo de forma qualitativa no desenvolvimento da criança.

A autora denomina os conteúdos que interferem de forma indireta de conteúdos de formação operacional e compreende-os como “[...] os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos” (MARTINS, 2012b, p. 95). Tais conteúdos se constituem como conhecimentos no âmbito dos saberes pedagógico, sociológico, psicológico, entre outros. Esses saberes não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual, mas eles são promotores daquilo que a autora denomina “aprendizagem indireta”. Ao serem disponibilizados para a criança, tais conteúdos operacionais

[...] incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturais elaboradas de funcionamento. (MARTINS, 2012b, p. 95-96).

Já os conhecimentos que possuem interferência direta no desenvolvimento das crianças, Martins (2012b, p. 96) denomina-os conteúdos de formação teórica e compreende-os como aqueles que “[...] compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares”. Tais conteúdos,

[...] permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de

apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.

A autora destaca ainda que os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizam os processos psicológicos elementares, atuam nas funções inatas, complexificando sua estrutura e formas de funcionamento, e transformam-nas em funções psicológicas superiores. Ao instrumentalizar a criança com ações que possibilitam conhecer os objetos a sua volta, desempenham uma influência indireta na construção de conceitos. Em contrapartida, os conhecimentos teóricos operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas à medida que promovem a apropriação dos conhecimentos, dos conceitos. Martins (2012b, p. 97) afirma, portanto, que por isso

[...] jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados [podem] ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas.

Evidenciamos desse modo que os conteúdos operacionais e teóricos atuam dialeticamente, devendo ambos ser contemplados na organização da prática pedagógica. No objeto com o qual lida o professor estão embutidas também as possibilidades de desenvolvimento da criança, sendo necessário compreender o movimento sobre o qual se constituem, de modo que “[...] as ações educativas contemplem de forma integrada os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos de desenvolvimento da criança”. (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016, p. 352).

É a partir dessas bases que procuramos estabelecer alguns elementos para compreensão da avaliação da aprendizagem. Consideramos que a pedagogia histórico-crítica, ao apontar a dimensão de constituição do homem, mediante a relação entre trabalho e formação da consciência, possui elementos importantes para contribuir para os estudos das pedagogias contra-hegemônicas, vinculando-se a uma proposta de educação direcionada para a formação de uma individualidade para si.

A pedagogia histórico-crítica posiciona-se em defesa da transmissão do conhecimento e trabalho do professor, tendo em vista que este conhecimento oportunizará aos sujeitos conhecer a realidade para além da aparência, condição para que se insiram no mundo concreto

para transformá-lo e não para se adaptar a ele. Situando-se para além dos métodos tradicionais e novos, a pedagogia histórico-crítica visa superar por incorporação as perspectivas não-críticas e as crítico-reprodutivistas, sinalizando uma teoria pedagógica propositiva. (SAVIANI, 2008a).

Tal perspectiva teórica compreende que a educação escolar tem como papel garantir a apropriação da cultura para que os sujeitos possam se objetivar e objetivar a realidade. Assim, “[...] cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas”. Para Duarte, “a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações. (DUARTE, 2008, p.30).

Nesse contexto, o professor possui um papel importante, pois será responsável por organizar o ensino, tomando como premissa os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola, visando a formação dos sujeitos e elaborando os meios e as formas de organização do conjunto das atividades a serem desenvolvidas nesse espaço, isto é, o currículo. Ademais, o professor verificará se o aluno atingiu os objetivos almejados e quais as ações que serão necessárias para que a aprendizagem de fato se efetive. (SAVIANI, 2013).

Ao elaborar uma nova formulação teórica, Saviani (2008b) estrutura a prática pedagógica assentada em cinco momentos interdependentes, pautados no método materialista histórico-dialético: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada (prática social alterada qualitativamente). Essa organização favorece a iniciativa do aluno sem abrir mão da atividade do professor, o diálogo entre ambos sem perder de vista a cultura acumulada historicamente e leva em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem deixar de valorizar a sistematização dos conhecimentos de maneira lógica, ordenada e gradativa. Observamos que a escola, nessa perspectiva, possui um papel fundamental na formação dos indivíduos e, por isso, não pode perder de vista sua principal atividade: produzir a humanidade nos indivíduos. (SAVIANI, 2008b).

Procurando situar a avaliação da aprendizagem nessa teoria pedagógica, Marsiglia (2016) aponta quatro elementos importantes para se compreender adequadamente a avaliação da aprendizagem: o que ensinar (conteúdo); para quem ensinar (alunos); com qual finalidade (objetivo); e como realizar a atividade de ensino (recursos/procedimentos). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução.

Cabe destacar as contribuições de Moraes (2008, p. 46, grifo da autora) que, ao discutir a relação entre apropriação e objetivação, entende a avaliação como “[...] **uma forma de**

compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem”. A autora acrescenta ainda que analisar tal relação significa considerar a dimensão avaliativa da práxis pedagógica como uma atividade humana adequada a finalidades. Dessa maneira, a atividade avaliativa possui como essência

[...] analisar os elementos necessários à humanização do indivíduo, acompanhar o processo de desenvolvimento humano não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo. Para que isto ocorra, é de fundamental importância a **mediação** do professor entre o conhecimento científico e o aluno, tendo em vista que o conhecimento científico não é algo que se apropria diretamente, por meio de atributos observáveis, mas, ao contrário, necessita de organização para que os sujeitos possam se apropriar da essência dos conceitos. (MORAES, 2008, p. 46-47).

Percebemos que a ideia de processo de desenvolvimento humano é decorrente de um processo de transmissão de conhecimentos, o que implica reconhecer que “[...] uma avaliação como processo só é possível se a compreendemos e a desenvolvermos como um processo”. (MORAES, 2008, p. 46).

Retomando os momentos propostos para a prática pedagógica histórico-crítica, procuraremos explicitar o movimento do método pedagógico organizado por Saviani, entendendo-o na qualidade de momentos interdependentes e articulados que ultrapassam

[...] o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culmina numa leitura reducionista em relação às proposições do autor. (MARTINS, 2013b, p. 289).

Nossa defesa é a de que a sistematização do método pedagógico explicita elementos centrais para a organização do trabalho educativo, orientando-se dialeticamente para a formação e transformação dos indivíduos. Entendemos, com base na pedagogia histórico-crítica, que é possível oportunizar aos sujeitos a superação do conhecimento imediato do fenômeno por meio dos conceitos teóricos, desenvolvendo possibilidades e formas de pensamento que qualificam essa relação, que deixa de ser caótica e desconexa e passar a ser síntese de determinações diversas. Martins (2016, p. 26) evidencia:

[...] não obstante o autor ter organizado a exposição desse método em cinco momentos - prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (requalificada) -, há que se destacar esses que não são procedimentos didáticos. Na qualidade de conceitos metodológicos, tais

momentos são abstrações do pensamento a orientarem as ações concretas na realidade.

Tal excerto nos alerta para o fato de não compreendermos a pedagogia histórico-crítica de maneira didatizada, organizada em momentos estanques, lineares, pois isso descaracteriza todo seu arcabouço teórico-metodológico, que se assenta no método materialista dialético proposto por Marx, e esvazia-a, transformando-a em “[...] quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa”. (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015, p. 348).

Segundo Martins (2016, p. 27), os momentos do método pedagógico elaborado por Saviani

[...] fundamentam-se no método marxiano de construção do conhecimento, a pressupor a captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações.

Diante dessas considerações, nosso intuito será explicitar os momentos do método e as articulações necessárias à dinâmica entre aprendizagem, ensino e avaliação. Destarte, os momentos do método pedagógico só podem ser entendidos na dinâmica entre aprendizagem, ensino e avaliação como atividades que possuem especificidades e, ao mesmo tempo, constituem-se como interdependentes. Como adverte Martins (2016, p. 27),

[...] trata-se de compreender a prática social, quer no ponto de partida, quer no ponto de chegada, como substrato das abstrações do pensamento organizadas como problematização, instrumentalização e catarse, que se manifestam como atos de pensamento a serviço de uma apreensão mediata daquilo que é dado imediatamente à captação sensível.

O ponto de partida do método pedagógico corresponde à **prática social**. Nessa relação, professor e aluno se posicionam de formas distintas: enquanto o professor possui uma visão mais sintética da prática social, a compreensão dos alunos manifesta-se de forma sincrética. Martins (2016, p. 28) ressalta que a prática social do professor será sintética conforme os conhecimentos que este possui a respeito dela, mas esta síntese ainda é precária tendo em vista que “[...] do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que irá dispor como seus alunos”. A autora adverte ainda que

[...] a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho.

Assim, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de referir-se apenas à “parcela da realidade que irá dispor como seus alunos”, passando a expressar-se como precariedade na compreensão acerca da própria realidade. (MARTINS, 2016, p. 28).

No que se refere ao aluno, sua compreensão da prática social é sincrética, tendo em vista que, por mais experiências e conhecimentos que detenham, sua condição de aluno impossibilita que articule a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais, superando-as. Nessa direção, como afirma Martins (2016, p. 28),

[...] o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da própria prática pedagógica, o que coloca na decisiva dependência da qualidade com a qual ela se realiza.

Saviani (2016) destaca a necessidade de o trabalho pedagógico possibilitar, desde a educação infantil, o desenvolvimento do sujeito, tomando como premissa a necessidade de apropriação das objetivações humanas e tendo em vista que elas, pelo movimento de abstração, favorecem a organização de formas conscientes e mediadas de se relacionar com a realidade. Nessa perspectiva,

[...] dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações (SAVIANI, 2016, p. 22).

Dito isso, faz-se necessário estabelecer as relações entre a atividade de aprendizagem e a atividade de ensino, compreendendo que não há correspondência absoluta entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem, de modo que ambos os sujeitos conduzem as “[...] suas ações por percursos lógicos e conteúdos simbólicos diferentes e necessariamente contraditórios”. Enquanto a lógica da aprendizagem realiza um movimento “de baixo para cima”, o ensino realiza o movimento inverso. (MARTINS, 2016, p. 28).

O percurso da aprendizagem segue uma linha que caminha do concreto para o abstrato (de baixo para cima), do cotidiano para o não-cotidiano, colocando o aluno na condição de

aprendiz. O percurso de sua atividade caminha na direção do ordenamento da imagem subjetiva sobre a realidade, de modo que supere as captações imediatas que se encontram circunscritas às suas experiências, tendo em vista que “[...] na ausência de mediações cada vez mais abstratas, subjuga-se à apreensão do objeto em suas manifestações fenomênicas”. (MARTINS, 2016, p. 29).

Já o percurso da aprendizagem caminha do abstrato para o concreto (de cima para baixo), do não-cotidiano para o cotidiano, colocando o professor na condição daquele que ensina. Significa dizer que “[...] o ensino só pode sustentar-se como objetivação das apropriações realizadas por quem ensina”. Nessa relação, a escolarização coloca-se como possibilidade no desenvolvimento das capacidades de abstração. (MARTINS, 2016, p. 29).

No âmbito da relação entre aprendizagem e ensino, a avaliação se situa como a possibilidade de, a partir da compreensão do movimento contraditório de ambas as atividades, identificar os seus elementos específicos, favorecendo a organização de ações e operações que possibilitem a organização do trabalho pedagógico e detectando as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática pedagógica. Temos aqui a **problematização**, como momento que não encerra em si mesmo, mas no qual “[...] reside a definição de quais sejam os objetivos educacionais pretendidos e quais as ações se fazem necessárias para a sua consecução”. (MARTINS, 2016, p. 30).

Martins (2013b, p. 294) destaca que

[...] nesse sentido, a prática social como ponto de chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida e, assim, carece estar sob o domínio do professor na condição de projeto a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será na medida da concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). Esse processo por sua vez, instrumentaliza-se por uma outra dinâmica, isto é, pela dinâmica entre apropriações e objetivações.

Se por meio da problematização identificamos as questões que necessitam ser solucionadas no âmbito da prática social, não podemos deixar de enfatizar a necessidade de se organizar a **instrumentalização** como eixo do processo de ensino, que se relaciona com as questões suscitadas na prática social, diante da necessidade de apropriação dos conhecimentos teóricos necessários para o encaminhamento dos problemas identificados. A referência da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos e o ensino relaciona-se à necessidade de objetivar as apropriações feitas pelo professor, de modo que a escola desempenhe sua função social. Martins (2016, p. 30) salienta:

[...] o domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar-se aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadora que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento.

Tomando como referência a necessidade de instrumentalização dos sujeitos, entendemos que a lógica da aprendizagem difere da lógica do ensino, pois é preciso compreender quem é o sujeito que aprende, entendendo-o como aquele que sintetiza a história das apropriações que lhe foram disponibilizadas. A relação conteúdo-forma pressupõe a necessidade de um destinatário, que se coloca como premissa para a organização do trabalho pedagógico e aqui, assim, temos a necessidade de nos indagar: Quem é o aluno? Que conteúdos é preciso desenvolver para possibilitar o seu desenvolvimento? Com quais finalidades? Quais as melhores formas? As ações e operações planejadas estão incidindo sobre seu desenvolvimento? De que maneira? Quais conteúdos estão sendo utilizados para a organização da atividade pedagógica? Esses conceitos são cotidianos ou não-cotidianos? Nesse movimento, a avaliação institui-se como a possibilidade de compreender o desenvolvimento das ações necessárias para que a apropriação das objetivações se efetive no encaminhamento daquilo que ainda irá se consolidar?

Tais questionamentos só serão possíveis à medida que o professor compreender que para promover o desenvolvimento é preciso identificar aquilo que já está consolidado, para assim agir sobre aqueles aspectos que estão em iminência. O nível de desenvolvimento real da criança e a área de desenvolvimento iminente ajudam a entender a atuação do ensino e sua incidência por meios de situações de aprendizagem, como possibilidade de desenvolvimento. É preciso compreender a lógica da aprendizagem e o sujeito dela, no nosso caso, a criança, de modo a contribuir para a qualificação de sua imagem subjetiva sobre o real.

Aqui reside também a grande contribuição da psicologia histórico-cultural ao fornecer subsídios sobre a periodização do desenvolvimento à luz do conceito de atividade-guia, como aquela que promoverá o maior alcance de desenvolvimento do sujeito daquela etapa, tendo em vista que a nossa relação com a realidade ocorre de forma única em cada momento da vida e possui especificidades que incidem diretamente na formação de nossa personalidade.

Martins (2016, p. 30) destaca que “[...] 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”. À medida que a criança se apropria dos instrumentos teóricos e práticos, ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento de suas funções psicológicas, consolidando uma nova maneira de se relacionar com a realidade. Esse momento, denominado **catarse**, representa a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, o que gera a reorganização dos processos psíquicos da criança e as novas formas de captar a realidade. Como assevera Martins (2016, p. 31), “[...] a catarse implica rupturas e saltos qualitativos- gera transformação [...]”. A autora continua: “trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”. Por meio desse movimento, compreendemos que a devida organização da atividade de ensino possibilita a efetivação da atividade de aprendizagem, contribuindo para a

[...] superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências. (MARTINS, 2013b, p. 295-296).

Tornar o real inteligível pressupõe a necessidade de se apropriar das características humanas produzidas historicamente e esse processo não se dá de forma direta, mas por meio da organização de processos mediados. Desse movimento, desdobra-se uma nova relação com a **prática social**, agora diferente daquela no ponto de partida. Saviani (2008b, p. 58) destaca que

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo¹⁸) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

¹⁸ Cabe destacar que Saviani, ao sistematizar o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica em cinco passos, não os caracteriza como procedimentos didáticos, pois “[...] tais momentos são abstrações do pensamento a orientarem as ações concretas na realidade”. Fundamentando-se no método marxista, o autor procura, ao desenvolver sua proposta pedagógica, evidenciar os momentos do método no processo de construção do conhecimento, a saber: “[...] a captação empírica e sincrética da realidade como ponto de partida, as mediações abstratas do pensamento como possibilidades para superação dessa condição, tendo em vista a apreensão concreta da realidade como síntese de múltiplas determinações”. (MARTINS, 2016, p. 26-27).

O momento catártico modifica a relação do sujeito com a realidade pela mediação das apropriações dos conhecimentos teóricos, possibilitando uma mudança na relação destes com a realidade. Como destaca Saviani (2008b, p. 58), “[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”. Assim, à educação escolar compete contribuir para a elevação do pensamento da criança ao nível do conceito. A formação de conceitos não modifica apenas a relação do sujeito com a realidade, mas produz mudanças significativas na personalidade da criança.

Entendemos que a pedagogia histórico-crítica representa a teoria pedagógica mais rica em elementos que possibilitam compreender o trabalho pedagógico, o qual é constituído tanto pelos movimentos que se dão entre aprendizagem, ensino e avaliação, como pelos movimentos contraditórios dessa relação. Precisamos evidenciar, mais uma vez, o caráter dialético do processo educativo, bem como do método proposto por essa teoria, de modo que “[...] não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse”. Como expõe Saviani (2016, p. 37), “na verdade, esses momentos se imbricam”. (SAVIANI, 2016, p.37).

Aqui cabe retomar a questão da avaliação da aprendizagem, de modo a compreendê-la como atividade mediadora entre a atividade de ensino e a aprendizagem, à luz do método pedagógico. No âmbito da prática educativa, entendendo-a como modalidade da prática social, despontam a atividade de ensino, que tem como sujeito o professor, e a aprendizagem, que tem como sujeito o aluno, ocupando lugares distintos no seu interior.

A avaliação se situa como atividade mediadora no interior da prática educativa, à medida que compreende o movimento contraditório entre essas atividades desenvolvidas pelos sujeitos e possibilita, por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, o acesso aos conhecimentos que promovem o desenvolvimento, gerando mudanças significativas na relação do sujeito com a realidade. Ela constitui-se como atividade mediadora porque se interpõe entre ensino e aprendizagem, favorecendo a promoção de mudanças significativas no desenvolvimento humano, possibilitando a organização de processos de ensino que desencadeiam situações de aprendizagem, elevando a formação do sujeito a um novo nível de desenvolvimento.

Posto que a análise do desenvolvimento, por meio da avaliação, nos conduz aos processos de ensino e aprendizagem, visualizamos também quais processos que o promoveram.

Dessa maneira, não é qualquer tipo de aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas aquela que incide sobre a área de desenvolvimento iminente. Assim, para que seja possível captar o desenvolvimento das crianças, é preciso ter claro a necessidade de analisar sua atividade, entendendo que nela estão inseridos, simultaneamente, os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

No próximo capítulo nos deteremos a análise das categorias criança, escola e conhecimento, professor e avaliação, que foram sinalizadas no primeiro capítulo, tanto nas obras mais citadas pelas produções acadêmicas quanto pelas presentes na DCNEI, procurando evidenciar as contradições e as possibilidades para a prática pedagógica.

3 O LEMA “APRENDER A APRENDER” NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O Esvaziamento da Escola no Contexto Neoliberal

Esse capítulo tem como finalidade realizar um movimento de análise das tendências pedagógicas hegemônicas que se propõem discutir a avaliação da aprendizagem na educação infantil a partir da análise das categorias de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação na educação infantil, nas obras mais citadas pelas produções acadêmicas da BDTD, do parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 e da DCNEI. Sinalizamos no final do primeiro capítulo que as discussões em voga sobre tais categorias vinculam-se à presença hegemônica de um discurso no âmbito da educação infantil, que preconiza a defesa de uma pedagogia da infância. Procuraremos sinalizar algumas articulações desse ideário pedagógico e sua relação com o cenário ideológico do contexto neoliberal atual.

Ressaltamos desde já que a escrita desse capítulo constitui-se como um esforço teórico de compreensão das categorias que perpassam tanto as produções acadêmicas, com as obras mais citadas, como os dois documentos a que nos propusemos analisar, procurando contribuir para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Esse estudo não se encerra aqui, pois ele abre horizontes para o encaminhamento de discussões futuras no âmbito da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Estudos estes que devem procurar realizar a mediação entre os fundamentos da educação e a prática pedagógica.

3.1 Tendências pedagógicas predominantes nas produções acadêmicas sobre avaliação: o construtivismo, a pedagogia das competências e a teoria do professor-reflexivo

Com base na leitura dos textos dos autores mais utilizados nos trabalhos acadêmicos e na leitura das DCNEI e do parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009, pudemos observar as seguintes tendências pedagógicas que se propõem a discutir a avaliação da aprendizagem na educação infantil: construtivismo, pedagogia das competências e professor-reflexivo. No âmbito pedagógico atual, tais concepções, ao se materializarem na prática pedagógica, expressam-se como posições pedagógicas inovadoras e relacionadas às verdadeiras necessidades dos indivíduos de uma sociedade em constante mudança. Duarte (2008; 2011) pontua que tais tendências são integrantes de uma ampla corrente educacional da contemporaneidade, a qual denomina pedagogias do “aprender a aprender”.

Saviani (2011, p. 431) evidencia que a ideia nuclear do lema “aprender a aprender”, na atualidade, remete ao núcleo das ideias escolanovista, em que

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e ne mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Tal perspectiva hegemônica encontra-se afinada ao projeto neoliberal de educação que, de acordo com os estudos de Duarte (2011, p. 3), tem como finalidade a “[...] adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX”. Esse projeto se sustenta sobre uma contradição:

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados aos processos de reprodução da força de trabalho. (DUARTE, 2011, p. 6).

Essa contradição perpassa a questão do controle do acesso à quantidade e à qualidade do conhecimento que deva ser difundido para a população que frequenta os bancos escolares, de modo que disponha apenas do mínimo de conhecimento necessário para exercer uma função de adaptabilidade ao conjunto social. Nesse sentido, o lema “aprender a aprender” passa a vigorar nos ambientes escolares, pois “[...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais”. (DUARTE, 2011, p. 10). Para Duarte (2011, p. 8):

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] O lema “aprender a aprender é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo.

De acordo com Duarte (2011, p. 89), entender o movimento neoliberal remete-nos a compreender o seu aliado nesse processo ideológico, o pós-modernismo, tendo em vista que

“[...] o pós-modernismo é a ideologia do modelo neoliberal”. O pós-modernismo possui como eixo central o anúncio de uma crise da razão, da ciência. Nessa crise da razão, o conhecimento sobre a realidade constitui-se sobre a particularidade e é reduzido à percepção imediata do sujeito, tendo em vista que para este não importa conhecer para além do círculo do qual faz parte. Duarte (2011, p. 90) recorre aos apontamentos de Chauí sobre essa questão e apresenta uma síntese das ideias subjacentes a esse pensamento:

- negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejanse;
- negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência.
- negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão.
- negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.

Nessa direção, o pensamento pós-moderno rejeita qualquer possibilidade de compreensão do real em sua totalidade e historicidade. Duarte (2008; 2011) destaca que o grande movimento de revigoração das concepções pedagógicas fundamentadas no lema “aprender a aprender” dá-se mediante a divulgação intensa da epistemologia genética formulada por Jean Piaget, referencial para a educação divulgado por meio do movimento construtivista a partir da década de 1980, em que realizam a defesa de princípios pedagógicos muito parecidos aos do movimento escolanovista¹⁹. Duarte (2011, p. 39-47) destaca que tais concepções carregam alguns posicionamentos valorativos²⁰. São eles:

[...] O primeiro posicionamento valorativo [...] seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão,

¹⁹ O escolanovismo ou pedagogia escolanovista “[...] é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX”. Para Saviani, tal movimento “situa-se, pois, no âmbito da “concepção pedagógica nova ou moderna, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a idéia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem”. (SAVIANI, 2008, p. 179). Há que se reconhecer a importância que teve o movimento escolanovista nas discussões no âmbito educacional, ao favorecer um olhar mais atento para a criança. Desde já ressaltamos alguns pontos de discordância que serão evidenciados nas discussões encaminhadas.

²⁰ Não nos deteremos, no momento, em discutir tais posicionamentos, mas situá-los de forma que posteriormente, possamos retomar tal discussão nos capítulos subsequentes.

por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma [...] O segundo posicionamento valorativo [refere-se a] ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] [o] terceiro posicionamento valorativo [refere-se ao] princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] O quarto posicionamento valorativo [...] é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, [...] a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de vivermos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

Tais posicionamentos valorativos das pedagogias do “aprender a aprender” permeiam os documentos oficiais²¹, possuem grande força na atualidade e articulam o discurso pedagógico ao contexto do capital contemporâneo. Podemos relacionar tais posicionamentos valorativos aos quatro pilares da educação, mencionados no Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Retomando as produções encontradas na BDTD, mediante o levantamento realizado dos textos e autores e a leitura do parecer CNE/CEB n° 20 de novembro de 2009 e das DCNEI, evidenciamos as tendências mais expressivas nas obras destacadas: construtivismo, pedagogia das competências e teoria do professor reflexivo.

Cabe destacar que tal categorização dá-se diante da compreensão que ambas discussões trazem sobre as seguintes categorias: concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação da aprendizagem. Procuraremos apresentar a seguir como tais tendências compreendem a organização do trabalho pedagógico, procurando apresentar alguns fundamentos de cada tendência e sinalizar a base epistemológica de tais perspectivas.

O construtivismo tem suas bases fundamentadas na obra do pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980) e busca compreender o que é conhecimento e como se conhece. Facci (2004, p. 80) destaca que em Piaget sua “[...] questão central era epistemológica, mas ele

²¹ Tal afirmação decorre de estudo de Duarte (2008; 2011) em que analisa dois documentos oficiais contemporâneos, sendo: o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors, e capítulo Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do volume I, Introdução, dos PCN de 1ª a 4ª série.

encarava a epistemologia como um ramo da ciência e não da filosofia”. Denominada “epistemologia genética”, tal proposta teórica “[...] procurou demonstrar de que maneira as estruturas psíquicas se organizam segundo estágios do desenvolvimento humano”. Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 26), Piaget avalia que os estágios se sucedem de forma constante para todos os sujeitos”. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 26).

Facci (2004, p. 95) destaca que Piaget compreende a aquisição do conhecimento como processo, que deve ser entendido com a colaboração de outras ciências. Sua teoria enfatiza os “[...] aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, extraindo das ciências naturais, de caráter evolucionista, os fundamentos para a sua teoria”. Martins e Marsiglia (2013, p. 16-17) ressaltam ainda que o sistema teórico piagetiano possui grande influência do idealismo kantiano, o qual estabelece que

[...] nenhum conhecimento pode suplantar a experiência, mas ele será sempre um **a priori** dela. [...] Nota-se, nesse enfoque filosófico, a prevalência da “mente” em relação ao objeto. [...] Tendo em vista que as sensações serão sempre sensações produzidas pelos sujeitos particulares, caberá a elas subsidiar a **percepção** acerca do objeto e pouco, ou nada, acerca daquilo que o objeto realmente é. Por essa via, Kant, identifica o conhecimento com a imagem que a consciência produz, por meio da organização das sensações, acerca do objeto percebido.

Nessa perspectiva, há na teoria de Piaget a compreensão de que o desenvolvimento intelectual é determinado pela interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Facci destaca que em Piaget “[...] o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo”, pois “[...] a partir da interação do indivíduo com o meio, sobre os objetos, é construído seu conhecimento”. (FACCI, 2004, p. 96).

Nessa relação entre sujeito e objeto, este último exerce um papel sobre o sujeito, que cria uma motivação interna que impulsiona a ação do sujeito, que procura desvendar aquilo que o instiga no objeto a ser conhecido. Assim, como expressa Facci (2004, p. 97), é por meio da ação do sujeito, “[...] na interação entre os seres humanos e os objetos, que se constrói o pensamento”, sendo o conhecimento resultante, nem do sujeito, nem do objeto, mas das interações estabelecidas entre ambos”. Dessa maneira

[...] o conhecimento não é uma cópia do real, mas sim uma ação sobre a realidade que leva à sua compreensão. [...] Nessa perspectiva, o que nós vemos, ouvimos, sentimos, isto é, o mundo sensorial, é resultante das próprias atividades perceptivas dos indivíduos, específicas dos seus modos de perceber e conceber. (FACCI, 2004, , p. 97).

Martins e Marsiglia (2013, p. 23) destacam que “[...] Piaget permaneceu oscilando entre os determinantes biológicos e os determinantes sociais e, ao priorizar uma análise genética e funcional, resolveu a questão pelos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação”. Desse modo, as autoras acrescentam ainda:

[...] o modelo piagetiano de análise do desenvolvimento da inteligência baseia-se nas relações que se estabelecem entre o organismo e o meio ambiente, e tal processo se dá pela adaptação do organismo ao meio e por sua organização interna. Assim, a adaptação é bem-sucedida se o organismo atinge equilíbrio entre assimilação dos elementos da realidade (exterior) e acomodação a essa realidade dos esquemas internos do organismo.

De acordo com Facci, Piaget transfere o conceito de adaptação da biologia para compreender o desenvolvimento intelectual. Azenha destaca que “[...] a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente”. Para a autora, “[...] ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades”. (FACCI, 2004; AZENHA, 1993, p. 24).

Esse ponto de equilíbrio se dará mediante a adaptação, que engloba as assimilações e acomodações realizadas pelo sujeito. Facci (2004, p. 97) destaca que

[...] assimilar significa incorporar as coisas ou as pessoas à atividade própria do sujeito, no sentido de integração às estruturas prévias; acomodar é reajustar as estruturas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação pelas estruturas do sujeito. [...] não há assimilação sem acomodação, nem acomodação sem assimilação.

Tal adaptação à realidade ocorre, de acordo com a teoria piagetiana, em quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formal. Cada estágio caracteriza-se pelo aparecimento de estruturas específicas que se diferenciam dos estágios anteriores. Facci (2004, p. 99) destaca que as etapas de desenvolvimento são caracterizadas por uma fixa sucessão, em que é necessário ter construído as estruturas preliminares para que o indivíduo se desenvolva. Assim, “[...] a forma como se apresentam os estágios do desenvolvimento da inteligência demonstra o aspecto evolucionista da teoria de Piaget”.

A inteligência em Piaget caminha para o equilíbrio e todo e qualquer indivíduo “[...] numa abordagem piagetiana, possui filogeneticamente condições de produzir e ampliar os

processos de assimilação e acomodação em contato com o objeto. (FACCI, 2004, p. 101). Assim, podemos notar a grande ênfase dada ao aspecto individual, a importância da interação da criança com o meio, tendo em vista que é por meio dessa ação que o conhecimento se estrutura. Aqui temos evidenciadas algumas das ideias preconizadas pelo movimento escolanovista, que tem como seu percussor o norte-americano John Dewey (1859-1952).

Considerando que a aprendizagem se dá pela interação do sujeito com o meio, “[...] Piaget compreende a aprendizagem como um processo de constituição das estruturas operatórias do pensamento e o desenvolvimento, na sua teoria, é privilegiado em detrimento da aprendizagem”. (FACCI, 2004, p. 106). Além disso, se a inteligência é resultado da adaptação e conduz ao equilíbrio, em uma abordagem construtivista, deve-se

[...] proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento. A aprendizagem do aluno se dá por meio de sua ação sobre os objetos, portanto é imprescindível que ele teste suas hipóteses. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-o a construir, individualmente, o conhecimento. (FACCI, 2004, p. 106).

Nessa perspectiva, se o aluno constrói os conhecimentos por meio de sua ação, os processos educativos devem favorecer o seu desenvolvimento, de modo que se respeite e crie situações favorecedoras das ações dos alunos. Assim, evidencia-se a importância da individualização do ensino. Como assevera Facci (2004, p. 107), “[...] as propostas curriculares, [...] devem adequar os métodos, os objetivos, as tarefas escolares às características evolutivas dos alunos”.

Assim, a função da escola é facilitar a construção dos conhecimentos, propondo situações desafiadoras, e o professor precisa “[...] estimular a criança para que ela exerça seu poder de assimilação e acomodação”. Enfim, “[...] o professor deve criar situações para que o aluno possa realizar experiências, oferecendo oportunidades e incentivos para que ele construa o conhecimento”. (FACCI, 2004, p. 113).

Elkind (apud FACCI, 2004, p. 113) destaca:

[...] as características mais importantes do professor de uma escola com pressupostos piagetiano são a flexibilidade e a mobilidade. A flexibilidade é importante, pois o professor tem que variar o grau de diretividade em consonância com o tipo de aprendizagem em que as crianças estão empenhadas. O professor tem que ser flexível, mudando prioridades do currículo escolar para o desenvolvimento geral ou para o pessoal, de acordo com a exigência das circunstâncias. Quanto à mobilidade, é um fator importante, porque, para observar o envolvimento das crianças, para

aconselhar e acompanhar os alunos em seus trabalhos, o professor precisa movimentar-se no meio deles, ir até os alunos.

Nessa direção, o professor assumirá o papel de facilitador, de orientador do processo educativo e o sujeito será o responsável pela construção do conhecimento. Não cabe ao professor direcionar o processo educativo que conduza à “acumulação de conhecimentos”, pois o professor, em uma proposta construtivista, não ensina, mas ajuda o aluno a aprender.

Diante do exposto torna-se pertinente **sintetizar as ideias principais sobre as quais se organiza e fundamenta o construtivismo**. São elas: 1- o aluno é responsável por sua aprendizagem; 2- o conhecimento deve ser reconstruído pelo aluno por meio da interação com os objetos a conhecer e 3- o professor desempenha a função de orientador, de guia do processo educativo. (MARTINS; MARSIGLIA, 2013).

A pedagogia das competências, por sua vez, possui como um de seus principais representantes e de divulgação mais ampla no Brasil, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Essa tendência pedagógica pressupõe a necessidade de a escola se reorganizar para assim atender às novas necessidades encaminhadas pela sociedade contemporânea e tem como ideia central a defesa de que o que importa é formar competências para que os indivíduos consigam mobilizar conhecimentos em sua experiência cotidiana. Perrenoud conceitua o termo competência e afirma que se trata de “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segundo o autor, o sujeito, para agir sobre uma determinada situação, utiliza-se de diferentes “recursos cognitivos complementares”, e assim soluciona os problemas da prática. (PERRENOUD, 1999b, p. 7).

Com o processo de reestruturação produtiva, desencadeada em 1970 e que conduziu à reorganização do modo de produção fordista em direção ao toyotismo, a educação é conclamada para a formação do novo sujeito para uma sociedade em constante mudança. O modelo toyotista de produção estrutura-se sob a base da tecnologia leve e microeletrônica e opera com mão-de-obra flexível e polivalente, elevando sempre a produtividade. Saviani (2011, p. 429) destaca que “[...] nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais”.

Assim, de acordo com Saviani (2011, p. 437-438), a introdução da pedagogia das competências nas escolas e empresas “[...] moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”.

Perrenoud (2000, p. 15, grifo do autor) destaca que a noção de competência possui quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por **esquemas de pensamento** [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao saber da **navegação** diária de um professor.

As ideias em torno dessa pedagogia caminham na defesa da valorização dos conhecimentos que emergem da vida cotidiana, assumindo um aspecto secundário os conteúdos escolares no processo formativo, para que possam ser trabalhadas as competências, pois essa perspectiva compreende que é na sua vida cotidiana que os indivíduos buscam os conhecimentos e as soluções para os problemas da prática.

Martins (2012, p. 60-61), ao discorrer sobre tal tendência pedagógica, destaca que o conceito de competência e a sua construção

[...] encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações isoladas e descontínuas [...]. Assim sendo, o eixo estruturante deste processo formativo define-se na articulação indivíduo-situação, determinante na mobilização dos recursos cognitivos, entre os quais se incluem os conhecimentos necessários ao indivíduo para atender as demandas sociais.

Ao valorizar a relação indivíduo-situação, as pedagogias da competência caminham na direção de um ensino individualizado, que reconhece a diversidade dos aprendizes, tendo em vista que “[...] nenhuma didática deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes”. (PERRENOUD, 1999a, p. 94).

Além disso, como esclarece Perrenoud (1999a, p. 94-96), a ação educativa deve considerar alguns aspectos, tais como: partir dos conhecimentos reais, pois “[...] a consideração sistemática dos conhecimentos extra-escolares e das aprendizagens paralelas poderia modificar fundamentalmente a organização do trabalho em aula”, e apostar na auto-regulação, tendo em vista que “[...] toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele”. O autor ainda destaca:

[...] apostar na auto-regulação consiste em reforçar as capacidades do sujeito para ele próprio gerir seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos. [...] para que haja auto-regulação da aprendizagem, supõe-se ser necessário ao aprendiz um motivo forte, verdadeiros desafios que o sensibilizem profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender. (Perrenoud, 1999a, , p. 97).

Ao valorizar a auto-regulação das aprendizagens, Perrenoud (1999a, p. 100-101) menciona também a atuação do professor. De acordo com o autor, “[...] o professor é um parceiro, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro” e, para tanto, deve-se realizar um “[...] investimento numa regulação interativa”, ou seja, o professor deve intervir sobre a construção de conhecimentos pelos alunos de forma que produza situações que conduzam às aprendizagens. Tal regulação interativa deve ocorrer de forma sistemática, pois “[...] são inúteis se forem aleatórias e episódicas”.

Para Perrenoud (1999a, p. 112), a “[...] ação é fator de regulação do desenvolvimento e das aprendizagens muito simplesmente porque obriga o indivíduo a acomodar, diferenciar, reorganizar ou enriquecer seus esquemas de representação, de percepção e ação”. De acordo com o autor, tal proposta estabelece maior sentido para os alunos, pois suas estruturas de interação estão menos centradas no professor, menos fechadas nas escolas. Ademais, Perrenoud procura em Piaget alguns de seus fundamentos, quando afirma que a formação de competências

[...] é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. [...] Os esquemas constroem-se ao sabor de um **treinamento**, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999b, p. 10, grifo do autor)

Perrenoud (1999b, p. 53, grifo do autor) destaca que construir as competências desde a escola implica considerar a “[...] transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar a aula” e, afinal de contas, de sua **identidade** e de suas **próprias competências profissionais**”. Evidencia-se, assim, um olhar mais atento ao aluno, uma pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, que convida os professores a:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com seus alunos;

- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implementar e explicitar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999b, p. 53).

Com base em tais prerrogativas, Perrenoud (2000, p. 12) define aquilo que chama de “[...] um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente”. De acordo com o autor, as competências selecionadas correspondem as 10 grandes famílias. São elas:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5- Trabalhar em equipe.
- 6- Participar da administração da escola.
- 7- Informar e envolver os pais.
- 8- Utilizar novas tecnologias.
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10- Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Na perspectiva dessa tendência, organizar a ação educativa, com base nas competências, “[...] exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (**coaching**), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em **situações complexas**”. Assim, cabe ao professor ajudar o aluno a aprender com base em sua experiência concreta. (PERRENOUD, 1999b, p. 54).

Sintetizando **as ideias principais sobre as quais se organizam a pedagogia das competências**, destacamos: 1- a necessidade de reconhecer a diversidade dos alunos; 2- a aprendizagem deve partir de conhecimentos reais; 3- é preciso apostar na auto-regulação; 4- o professor é aquele que otimiza a aprendizagem do aluno por meio da regulação interativa.

Assim, como a pedagogia das competências, a teoria do professor-reflexivo se relaciona à necessidade de formar o novo indivíduo para atuar no mercado de trabalho frente à reestruturação do capital, cuja finalidade é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis e que se ajustem diariamente às novas condições de trabalho.

A teoria do professor-reflexivo tem como expoente o pesquisador norte-americano Donald Schön, que conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, entendendo a prática reflexiva como um domínio conquistado mediante a prática de pesquisa. Facci (2004, p. 43) destaca que os estudos de Donald Schön se

fundamentam nas pesquisas de John Dewey (1859-1952), “[...] filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que muito influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova”. A teoria do professor-reflexivo tem sua origem na contraposição à concepção tecnocrática do professor, que valoriza a aplicação de técnicas e teorias na ação docente.

Gómez (1995, p. 106 apud FACCI, 2004, p. 42) compreende que o pensamento reflexivo é fundamental “[...] para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino numa perspectiva inovadora”.

De acordo com Facci (2004, p. 44-45), “[...] as obras de Dewey apontam claramente para a observação atenta do professor as condições do meio educacional e sua influência sobre o educando”. Nesse sentido, a educação deve caminhar em direção à consolidação do pensamento reflexivo e deve enfatizar o papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem, valorizando a descoberta e a experiência. Desse modo, “[...] o professor deve planejar suas aulas de modo que permitam o exercício da experiência individual, ao mesmo tempo estando atento às potencialidades dos alunos contidos nessas experiências”.

Dewey (apud FACCI, 2004, p. 45) estabelece alguns aspectos essenciais do pensamento reflexivo. São eles:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência-que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Com base nos estudos de Viana (2011, p. 93), podemos dizer que a teoria do professor-reflexivo tem como prerrogativa a ideia de que “[...] para o desenvolvimento da postura reflexiva é preciso formar habitus e estabelecer esquemas de reflexão”.

Facci (2004, p. 46) destaca que “[...] o pensamento reflexivo é consciente e voluntário e passa “[...] primeiramente por um estágio de perplexidade, de incerteza e depois por um ato de investigação ou pesquisas para comprovar hipóteses preconcebidas”. Há nessa teoria o entendimento de que o professor está sempre em constante processo de formação e a experiência é fonte de saber, sendo que é por meio dela que se constitui o profissional.

Segundo essa perspectiva, ao priorizar a ação do sujeito sobre a realidade, essa teoria secundariza o conhecimento científico em defesa da valorização da experiência. Assim, considera que o sujeito é “um sujeito pesquisador capaz de construir seu próprio conhecimento”. (VIANA, 2011, p.93).

Facci (2004, p. 47-48) destaca que o pensamento reflexivo não se refere a um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores, mas “[...] envolve intuição, emoção [...]”, o que exige “[...] que o professor reflita sobre sua prática, de forma que a reflexão se torne um instrumento de desenvolvimento do pensamento na ação”. Em confronto com as experiências produzidas pela prática docente, os professores realizam no cotidiano uma reflexão na e sobre a prática. Assim, configura-se um aprender fazendo, em que “[...] essas zonas de incertezas não são contempladas pela racionalidade técnica, mas elas estão presentes e demandam uma resposta e também podem provocar o mecanismo de reflexão”.

Ainda segundo Facci (2004, p. 48), alguns estudos sobre a teoria do professor-reflexivo evidenciam aquilo que Schön considera como ideias fundantes para a constituição do que denominou de “praxiologia para a reflexão”. Desse modo, como expõe a autora,

[...] A primeira noção refere-se ao conhecimento-na-ação, que se caracteriza pelos conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. É o conhecimento técnico ou o saber fazer, saber solucionar o problema.

[...] A segunda noção fundamental do pensamento reflexivo constitui-se na reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação. O profissional, no desempenho da sua função, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que está atuando.

[...] A terceira noção diz respeito à reflexão-sobre-a-ação, na qual é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente.

[...] Por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Esta última noção constitui-se em um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. O professor faz uma reflexão crítica depois de realizada a ação. É o processo mais aprofundado da reflexão, no qual o profissional busca compreender as decisões tomadas, utilizando com base fundamentos teóricos, podendo descobrir novas e mais adequadas estratégias de ação, com vistas na reconstrução de uma nova teoria para a sua prática. (FACCI, 2004, p. 48).

De acordo com essa perspectiva do professor-reflexivo, é predominante o discurso de que as mudanças ocorridas no campo educacional só serão possíveis se houver a possibilidade de formação reflexiva de professores. Desse modo, o professor precisa refletir sobre sua prática, propondo aos alunos possibilidades que potencializem suas capacidades de conhecer.

Perante o exposto, podemos sintetizar **as principais ideias sobre as quais se organiza a proposta do professor-reflexivo**: 1- a prática deve ser compreendida como o eixo central do

currículo docente, constituindo-se como ponto de partida; 2- os conhecimentos que mais influenciam o trabalho do professor são os conhecimentos advindos da experiência; e 3- os professores são responsáveis por sua formação.

3.2 O lema “aprender a aprender” na base do ideário pedagógico atual e a construção de uma pedagogia da infância: análise das categorias criança, escola e conhecimento, professor e avaliação nos autores da BDTD e das DCNEI

Conforme já expusemos nesse capítulo, vivenciamos um movimento intenso de revigoramento de concepções pedagógicas fundamentadas no lema “aprender a aprender”, tendo como grande expoente a divulgação das ideias da psicologia genética de Piaget na década de 1980, pelo o movimento construtivista. Sobre isso, Duarte (2011, p. 33) destaca que não se pode compreender o movimento construtivista nem o neoconstrutivista em si, descolado de um contexto sócio-político, tendo em vista que sua força se dá “[...] justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. Nessa direção, devemos, nesse movimento de análise, retomar as relações entre neoliberalismo e pós-modernidade, para em seguida compreendermos os movimentos que se originam dessa relação, que possuem estreito vínculo com as tendências hegemônicas que se propõem a discutir o objeto desse estudo.

Saviani (2011, p. 427) evidencia que o clima pós-moderno coincide com o desenvolvimento da microeletrônica, com a revolução na informática. Nesse novo contexto, há a intensa necessidade de formar sujeitos polivalentes, que atendam às novas exigências colocadas pelo novo modo de produção da vida material, tendo em vista que “[...] a legitimação tanto da pesquisa como do ensino se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar”. O autor destaca ainda:

[...] se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. [...] Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos”. (SAVIANI, 2011, p. 426-427).

A crise da década de 1970 que conduziu à reestruturação da economia produziu a necessidade de mudança no modo de produção fordista para o taylorista e, conseqüentemente, para se atingir os níveis de mercado, a exigência de um novo perfil de “[...] trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição consolidada vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade”. (SAVIANI, 2011, p. 429).

Tendo em vista a necessidade de atender à produção flexível²², característica do modelo taylorista, observamos uma correspondência do pensamento neoliberal com o pensamento pós-moderno, mediante a crítica da razão e a rejeição das grandes narrativas. Em contrapartida, mesmo que muitos autores pós-modernos se coloquem como críticos ao modelo neoliberal, em nenhum momento tal posicionamento se coloca como luta para superação do capitalismo e, quando o faz, realiza-o de modo parcial e não contrariando seus fundamentos, convergindo com a manutenção do sistema que centraliza o capital. (DUARTE, 2011).

Nesse contexto, a escola é conclamada para a formação desses sujeitos, levando-se em consideração a necessidade de preparo para um mundo em constante mudanças. Torna-se necessário um sujeito polivalente, que domine os conceitos gerais e que dispute dia-a-dia sua vaga no mercado de trabalho. Assim, passa a vigorar a ideia de que “[...] agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho”. (SAVIANI, 2011, p. 430).

Como expõe Saviani (2011, p. 430), se antes o que vigorava era uma lógica que estava centrada no trabalho coletivo, voltado para o desenvolvimento econômico do país, a partir da década de 1990, a lógica prevaiente está na satisfação dos interesses individuais, no desenvolvimento de competências e habilidades, visando, cada vez mais, um melhor posto de trabalho, a “[...] conquista do status de empregabilidade”. Temos aqui uma reconfiguração da teoria do capital humano, que passa a alimentar a produtividade na educação e configura-se na atualidade como o neoprodutivismo, como a base econômico-pedagógica sob a qual a educação passa a se sustentar. Como evidencia Saviani (2011, p. 431),

[...] configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a

²² Duarte (2011, p. 91), apoiando-se nos estudos de Celso Frederico, que analisa a questão da fragmentação social, destaca que a produção flexível, característica do novo padrão da economia, ocorre em vários níveis, sendo: fragmentação na indústria, no mercado, da classe operária, do sujeito político, do discurso político e da própria atividade política. Tal fragmentação nos vários setores da sociedade, possui relação com o pensamento pós-moderno, tendo em vista que não há a possibilidade de captar o real de forma total, mas sim a partir da particularidade da vida do indivíduo

pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Visualizamos em tais fundamentos a necessidade de formar um indivíduo que procure se adequar às novas perspectivas de atuação no mercado de trabalho. Relacionando tais ideias ao lema “aprender a aprender”, além de nos remeter ao ideário escolanovista, na atualidade, tal discurso vincula-se também à ideia da empregabilidade, da necessidade constante de atualizações para se adaptar às novas relações sociais. Saviani (2011, p. 432), ao se debruçar sobre a obra de Vitor Fonseca (1998), evidencia que na sociedade atual,

[...] o segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” [...] a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico [...]. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível.

Essa perspectiva materializa-se no âmbito didático-pedagógico da educação em vários documentos oficiais, tanto a nível mundial quanto nos documentos que organizam a educação brasileira. Caberia à escola, no contexto neoliberal e pós-moderno, “[...] capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’”. (SAVIANI, 2011, p. 433).

No movimento escolanovista, o lema “aprender a aprender” relacionava-se à valorização da convivência entre as crianças e adultos, à busca constante de conhecimentos por si mesmo para atuar em uma sociedade na qual cada indivíduo exerce uma função em benefício de todo o conjunto social. Na atualidade, volta-se para o indivíduo, para a adaptação a uma sociedade que muda constantemente, exige o investimento potencial de empregabilidade e adaptabilidade e alterando o foco do processo educativo do mundo do trabalho, atividade humana para o mercado de trabalho. Com base em Saviani (2011, p. 433), a nomenclatura neoescolanovismo possibilita compreender esse movimento de revigoração das concepções fundamentadas no referido lema e demarca “[...] as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990”.

O escolanovismo tem como seu suporte epistemológico o construtivismo que, apoiado nos estudos da psicologia genética, realizados por Piaget, constitui a fundamentação das bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. Piaget, partindo de estudos no campo da

biologia, estrutura uma teoria que toma como fundamento central a ação como motor do conhecimento e o sujeito epistêmico é aquele que constrói o conhecimento por meio de esquemas de assimilação e acomodação. (SAVIANI, 2011).

Ocorre que, assim como aconteceu com o produtivismo e com o escolanovismo, o construtivismo se ressignificou para atender às demandas do capital e, por isso, Saviani (2011) denomina-o como neoconstrutivismo. Ao se metamorfosear, o neoconstrutivismo passa a se definir a partir da compreensão de que é a ação do aluno o eixo na construção da sua aprendizagem e esse princípio passa a ser amplamente compartilhado por diferentes concepções pedagógicas. Além disso, tal reformulação alia-se à própria visão pós-moderna de que não há uma verdade absoluta, em favor da ideia de conhecimento em seu caráter pragmático, centrado na experiência cotidiana.

Relacionando a ideia do neoconstrutivismo à disseminação da teoria do professor-reflexivo e à pedagogia das competências, Saviani (2011, p. 436) evidencia a valorização crescente “[...] dos saberes docentes centrados na pragmática cotidiana” e, assim, elucida também “[...] o elo com a chamada “pedagogia das competências”. No âmbito da teoria do professor-reflexivo, o princípio norteador reitera a necessidade de constante reflexão sobre a sua prática, de forma que potencialize as capacidades de conhecer. No âmbito da pedagogia das competências, essas “[...] vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação”. (SAVIANI, 2011, p. 437).

A teoria do professor-reflexivo e a pedagogia das competências se constituem assim como parte do lema “aprender a aprender”, tendo como finalidade “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”, tornando os indivíduos cada vez mais produtivos para o mercado de trabalho. (SAVIANI, 2011, p. 437).

Retomando as ideias elencadas, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos principais fundamentos que norteiam o construtivismo, a pedagogia das competências e a teoria do professor-reflexivo. Tais fundamentos estão presentes nas obras mais citadas pelas dissertações e teses da BDTD, no parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 e nas DCNEI.

Quadro 3- Quadro-síntese dos principais fundamentos das tendências pedagógicas presentes nas obras dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014, no parecer CNE/CEB n° 20 de novembro de 2009 e nas DCNEI

Tendências pedagógicas	Fundamentos principais
Construtivismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno é responsável por sua aprendizagem; 2. O conhecimento deve ser construído pelo aluno por meio da interação com os objetos a conhecer; 3. O professor desempenha a função de orientador do processo educativo.
Pedagogia das competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necessidade de reconhecer a diversidade dos alunos; 2. A aprendizagem deve partir de conhecimentos reais; 3. É preciso apostar na auto-regulação; 4. O professor é aquele que otimiza a aprendizagem do aluno por meio da regulação interativa.
Teoria do professor-reflexivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. A prática deve ser compreendida como o eixo central do currículo docente, constituindo-se como ponto de partida; 2. Os conhecimentos que mais influenciam o trabalho do professor são os conhecimentos advindos da experiência; 3. Os professores são os responsáveis por sua formação.

Fonte: Elaboração com base no levantamento da BDTD e análise dos documentos do MEC.

Diante de tais apontamentos, devemos perguntar: Que relações há entre a educação infantil e esse contexto? Qual a necessidade de compreender as bases sobre as quais a educação hegemonicamente tem se pautado para compreender a avaliação da aprendizagem das crianças? Tais questionamentos se tornam pertinentes para que não percamos de vista o fato de termos, hegemonicamente, um discurso que tem como premissa a defesa de uma pedagogia da infância. A pedagogia da infância é a representação hegemônica, no que se refere à organização do trabalho pedagógico com essa etapa da educação. Não cabe nesse estudo, diante dos limites desse texto, uma pormenorização dos fundamentos gerais dessa pedagogia, mas faz-se pertinente caracterizá-la para prosseguimento das discussões.

Com base nos estudos de Arce (2012, p. 130-131), a pedagogia da infância tem como origem a abordagem educacional das escolas da região de Reggio Emilia, uma cidade localizada na Itália, na região nordeste do país, fundadas pelo pedagogo Loris Malaguzzi. A autora destaca que tal abordagem se constitui na atualidade por meio de “[...] um conjunto de princípios

filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes”. Em síntese, Arce (2012, p. 136-137) traduz seus princípios fundamentais:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos;
- o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
- a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo de trabalho e o professor apenas a segue;
- a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
- a crença de que o conhecimento provindo da prática é retirado do cotidiano das crianças e professores valem mais do que qualquer livro;
- a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;
- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciam da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento, etc.

Por meio de tais princípios, temos, portanto, a compreensão de que, no âmbito da pedagogia da infância, há que se entender que a criança constrói significados sobre a realidade à medida em que experimenta o mundo, não sendo necessário a transmissão de conceitos, tendo em vista que a prática educativa deve constituir-se por meio das interação criança-criança e adulto-criança e pelas situações que emergem em seu cotidiano. O professor deve ser aquele que estimula as crianças e seu desenvolvimento, estando atento às situações que se originam e compreendendo que é por meio da observação de sua prática que novas possibilidades de intervenção irão se originar. Nesse contexto, a avaliação funciona como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança. Observamos que tais princípios são bem característicos das tendências pedagógicas hegemônicas encontradas nas produções da BDTD, e nas bases sobre as quais o ideário pedagógico atual se sustenta.

Após a leitura das obras de Zabalza (2004), Luckesi (2003), Perrenoud (1999), Oliveira (2011), Schön (1992) e Oliveira-Formosinho (2007), do parecer CNE/CBE nº 20 de novembro de 2009 e das DCNEI, evidenciamos no primeiro capítulo as categorias concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação da aprendizagem. Assim, agora, buscaremos nos debruçar sobre o seu conteúdo, procurando apontar as contradições e as possibilidades evidentes em seus discursos. Não nos deteremos a descrever seus ideais nesse momento, tendo

em vista que já os sinalizamos no primeiro capítulo. Iremos sintetizá-los e, à medida que for necessário, no decorrer da análise, apresentaremos algumas citações que os retomem.

Evidenciamos no discurso dos autores e dos documentos oficiais utilizados nesse estudo a compreensão de que a criança constrói uma rede de significados sobre o mundo por meio de sua interação com seus pares e com adultos. Nessa direção, há uma defesa da ideia de criança como sujeito que produz cultura, como um ser ativo com necessidades e competências, ou seja, “[...] donas de um modo próprio de significar o mundo e a si” e que, portanto, devem ser respeitadas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017; OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Observamos a ênfase na produção dos significados individuais e na capacidade de ação da criança que apreende a realidade por meio dos significados que dela cria à medida que se relaciona com o mundo. A criança figura-se como centro do planejamento pedagógico, sendo necessário considerar a indivisibilidade do desenvolvimento infantil, de modo que as experiências vivenciadas possibilitem construir significados sobre o mundo. De acordo com tal perspectiva, o conhecimento passa a se configurar como uma rede de significações que se dá na particularidade do sujeito, nas interações entre seus pares. (BRASIL, 2009; 2010).

Sobre isso, temos aqui alguns aspectos imbricados que merecem destaque. Um deles refere-se à defesa da ação da criança como forma de produzir significados sobre a realidade e o outro ao conhecimento como uma representação particular do real. De fato, é por meio da ação humana sobre a realidade que a apreendemos; mas cabe destacar que nossa relação com a realidade não se dá de forma direta e sim mediada por signos, que nos auxiliam a captar a realidade objetiva e a reproduzi-la subjetivamente.

De acordo com Martins (2013), à medida que o sujeito se apropria das objetivações humanas, ele pode significar o mundo. O processo de constituição do ser humano ocorre por meio de sua atividade no interior de determinadas relações e sua atividade expressa a síntese das apropriações e objetivações realizadas. Sua individualidade se constrói, portanto, conforme se apropria das objetivações que o gênero humano criou. Desse modo, a sua singularidade como indivíduo expressa a síntese das apropriações daquilo que foi objetivado pelas gerações anteriores e não o contrário.

Ainda sobre a questão da ação da criança como forma de estabelecer significações sobre o mundo, devemos analisar o conceito de interação presente nesta perspectiva. Oliveira (2011) evidencia que seus estudos sobre a infância associam-se a uma vertente interacionista apoiada nos estudos de Vygostky²³ e considera que a interação promove a aprendizagem e possibilita a

²³ Forma escrita utilizada por Oliveira (2011)

partilha de saberes. Sobre essa relação entre Vigotski e a vertente interacionista, temos as contribuições de Duarte (2011) e Tuleski (2008) que, ao estudarem a obra desse autor, analisam as apropriações realizadas pelo modelo neoliberal e pós-moderno da teoria vigotskiana e suas aproximações com a teoria de Piaget.

A aproximação da teoria de Vigotski à teoria de Piaget é decorrente de uma ideia muito divulgada, segundo a qual tanto um autor quanto o outro são construtivistas e Vigotski contribui para o construtivismo acrescentando-lhe o social. Outra forma de aproximação de suas ideias é adjetivando-os como interacionistas. O interacionismo constitui-se como um modelo epistemológico que discute a formação do sujeito e como premissa os estudos da biologia. Ao discutir sobre o conceito de interacionismo, Duarte (2011, p. 212) destaca que esse “[...] é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, modelo esse empregado por Piaget para analisar desde o desenvolvimento da inteligência até as formações sociais”. Em Piaget, a ênfase concentra-se no modelo biológico interacionista, por meio do qual ele procura explicar como se constitui a inteligência. Para Duarte,

[...] sendo o modelo interacionista um modelo biologizante dos processos de conhecimento, tal modelo implica, necessariamente, a biologização do social, isto é, a naturalização do social. Isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social, isto é, trata o social com o mesmo aparato teórico com o qual analisa, como biólogo, as interações entre os moluscos e seu habitat. Por essa razão, constitui-se num equívoco a denominação “sociointeracionismo” dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo “menos social” e um interacionismo “mais social”. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social. (DUARTE, 2011, p. 213).

Assim, podemos notar a descaracterização da obra vigotskiana e um esvaziamento de seus estudos e de sua base epistêmica, o que retira o caráter radical de sua teoria. Como nos adverte Tuleski (2008, p. 44-47), “[...] eliminar esta singularidade de seu pensamento significa eliminar grande parte de seu esforço por construir uma psicologia marxista”. A autora afirma ainda que tanto a “limpeza” realizada na obra vigotskiana quanto a necessidade de classificá-la como sociointeracionista “[...] retira o significado marxista de sociedade, social, interação e relações sociais existentes em sua teoria, permitindo que esses conceitos assumam significados distintos daqueles diretamente vinculados às lutas pela transformação da sociedade russa”.

Tal descaracterização da obra do autor conduz a um crescente esforço de aproximação da psicologia histórico-cultural aos ideários pós-modernos, às pedagogias que se fundamentam no lema “aprender a aprender”. Observamos no discurso a respeito da concepção de criança, tanto nas obras dos autores quanto nos dois documentos estudados, a defesa de uma concepção que nega a própria historicidade da criança, tendo em vista, como destaca Arce (2011, p. 144), “[...] a difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade deste, que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade”.

A defesa do discurso de que a criança aprende com a relação entre seus pares, ao contrário da ideia de desenvolvimento de crianças autônomas, vem tornando cada vez mais “[...] a inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável”, e, assim, o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em “[...] recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade”. (ARCE, 2011, p. 145-146).

Sobre a questão da escola e do conhecimento no âmbito da pedagogia da infância, temos alguns elementos que carecem de atenção. O primeiro deles refere-se à ideia de que as ações educativas encaminhadas no âmbito do espaço escolar devem privilegiar os interesses de exploração e experimentação da criança, em um esforço constante de ir ao encontro do aluno, compreendendo seu processo de conhecer. Segundo essa perspectiva, importam mais as aprendizagens que irão se originar dessas relações, de modo que não há a necessidade de ensinar determinados conteúdos, mas sim de considerar os conhecimentos extraescolares oriundos de seu cotidiano e o processo de construção destes. Tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as DCNEI e o parecer CNE/CBE nº 20 de novembro de 2009 destacam que as práticas educativas devem garantir experiências em torno do conhecimento de si, do outro, do mundo, das diferentes linguagens, das relações quantitativas, do trabalho coletivo e do autocuidado, experiências que envolvem vivências éticas e estéticas, incentivam a curiosidade e a experimentação, a exploração, o encantamento, a interação e o cuidado. (BRASIL, 2009; 2010).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à necessidade de o professor estar atento às situações experienciadas pelas crianças, ser parceiro delas, atuar como uma espécie de detetive (SCHÖN, 1992) e ser companheiro da sua jornada de aprendizagem (LUCKESI, 2003), na defesa da natureza dinâmica da prática educativa (ZABALZA, 2004). É preciso educar

integrando o cuidar, o que requer do professor um olhar sensível e delicado no trato de cada criança, tendo em vista sua singularidade (BRASIL, 2009).

Ao privilegiar os conhecimentos advindos da experiência, o que se evidencia é a desqualificação da escola, dos conhecimentos e do professor. Mais do que um espaço de socialização das experiências infantis, a escola possui uma função social específica, sendo umas das instituições imprescindíveis no trato com os conhecimentos. Como destaca Martins (2013), o desenvolvimento humano é um movimento ativo e se dá à medida que ocorre a internalização dos signos da cultura. É a internalização deste que qualifica o desenvolvimento, de modo que, para que ocorra o desenvolvimento, precisa haver aprendizagem. A autora ainda destaca:

[...] o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, isto é, aponta na direção da natureza dos conteúdos a serem transmitidos. Essa assertiva nos conduz a duas observações em relação à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos. A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível. [...] A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, à afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos, etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. (MARTINS, 2013, p. 273).

Entendendo que a relação sujeito-objeto não se dá de forma direta, mas sim por meio de uma atividade mediada que se interpõe entre o objeto e a resposta do sujeito, compreendemos que são os conhecimentos já produzidos que se colocarão a favor dessa relação. Destarte, o *locus* institucionalizado que possui como função a socialização do saber é a escola, que deve “[...] promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível”. (MARTINS, 2013, p. 274).

Se o que promove o desenvolvimento humano é a apropriação dos signos culturais em sua máxima expressão, com a redução da função da escola a um espaço de socialização de experiências, o que temos aqui evidenciado é a defesa de uma pedagogia antiescolar. Arce (2012, p. 143) assevera que o termo antiescolar

[...] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a

criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança.

A redução da escola a espaços de socialização de experiências, a valorização destas em detrimento dos conhecimentos sistematizados e a secundarização da atuação do professor em detrimento da atuação do aluno reduzem, além da função da escola, a função do professor àquele que apenas facilita e estimula a criança. Essa ideia tem sido a defesa dessa pedagogia que, ao nosso ver, além de querer preservar a criança dos males da educação escolar, “[...] quer fazer da infância um refúgio diante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea”. (ARCE, 2012, p. 142).

Acreditamos que a escola deva propiciar aquilo que ainda não está consolidado no desenvolvimento da criança. Desse modo, mais do que um espaço de se socializar, defendemos que, no âmbito da educação infantil e respeitando a especificidade de cada faixa etária com a qual se trabalha, a escola deva garantir o direito de acesso ao conhecimento, tendo em vista que se apropriar da cultura humana é condição para se constituir como humano. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 351) afirmam que

[...] as funções psicológicas superiores - as quais são próprias dos seres humanos – só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livres, que não exijam e possibilitem seu desenvolvimento. [...] cabe a escola e ao trabalho educativo escolar a tarefa do desenvolvimento destas funções psicológicas superiores.

Entendemos que a interação da criança com seus pares tem sua importância no âmbito de seu desenvolvimento, considerando que somos seres que vivem em sociedade, que estabelecem relações. Contudo, mais do que defender a relação da criança com os seus iguais, há que se defender também sua relação com o adulto para além daquilo que ela experiencia cotidianamente, pois se a relação com o mundo é mediada por signos, no âmbito escolar, aquele que porta o signo é o professor.

Arce (2012, p. 145) sai em defesa do papel do professor e toma como “[...] princípio metodológico de que o adulto é a chave para compreendermos a criança”. Tal princípio encontra-se fundamentado na tese marxista do método inverso, segundo o qual a anatomia do homem é a chave para se compreender a anatomia do macaco, ou seja, a expressão mais desenvolvida é a chave para a compreensão dos fenômenos mais simples. Pasqualini (2016, p. 84) afirma que

[...] o princípio do método inverso permite elucidar o caminho metodológico que orienta a análise do processo de formação da atividade humana, que se inicia no primeiro ano de vida. Cada nova atividade que se constitui e se consolida a cada novo período do desenvolvimento deixa um legado para o psiquismo, fruto das apropriações cada vez mais ricas e complexas da cultura humana, expressas no desenvolvimento de capacidades que ampliam as possibilidades do indivíduo de estabelecer uma relação consciente com o mundo e com a sua própria existência/inserção nele. A proposição sintetizada no método inverso indica que os parâmetros para analisar e explicar esse processo de constituição e desenvolvimento da atividade só poderão ser estabelecidos tomando-se como referência a forma mais desenvolvida da atividade humana, porque nela encontramos em forma plena o que se apresenta em forma embrionária que a precedem.

No âmbito da prática pedagógica, relacionando tal premissa ao desenvolvimento, a criança não é contemporânea à sua época, tendo em vista que “[...] para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade”. (SAVIANI, 2016, p. 20).

A criança tem a possibilidade de se constituir como ser humano à medida que complexifica e enriquece a sua atividade. Tal enriquecimento se dá por “[...] intermédio das diferentes formas que assume ao longo do desenvolvimento (atividade dominante) e [...] que nesse processo, a atividade complexa do adulto é a referência para a análise do desenvolvimento da atividade infantil”. (PASQUALINI, 2016, p. 86).

A educação tem então como função produzir a humanidade dos homens, pois é por meio da atuação do adulto que a criança irá se apropriar dos signos. Assim, mais do que um facilitador, o professor possui um papel específico no desenvolvimento da criança, como aquele que organiza a atividade de aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento.

Notamos ainda no discurso sobre o professor, no âmbito da pedagogia da infância, a compreensão do docente como aquele que observa sua prática e reflete constantemente sobre sua atuação, como aquele que deve estar atento ao que o rodeia, tomando sua prática como objeto de estudo e pesquisa e contribuindo para a formação de sujeitos mais curiosos e reflexivos (OLIVEIRA, 2011), que se desenvolvem enquanto aprendem (ZABALZA, 2004; SCHÖN, 1992). Desse modo, a atuação do professor relaciona-se à necessidade deste saber trabalhar “[...] com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos” (BRASIL, 2009, p. 15).

De fato, observar a prática e refletir sobre ela originam novas possibilidades, mas priorizar um conhecimento que se limita ao campo do que é perceptível, aquilo que está no cotidiano, não é suficiente para que o professor organize uma atividade educativa que vise à

compreensão do real para além do imediato. O conhecimento teórico-prático é que possibilita a compreensão do real de forma inteligível. Portanto, não estamos negando que o conhecimento do cotidiano tenha seu valor no processo de apreensão do real, mas estamos defendendo que não podemos nos limitar a ele, tendo em vista que ele não expressa a realidade como síntese de múltiplas determinações.

No âmbito da formação de professores, Facci (2004, p. 71-72), ao realizar um estudo crítico-comparativo entre a teoria do professor-reflexivo, o construtivismo e a psicologia histórico-cultural, evidencia a existência de alguns riscos para a formação docente quando há a incorporação de forma acrítica da teoria do professor reflexivo. Facci sinaliza as possíveis consequências:

- 1) colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos
- 2) ao valorizar o processo de reflexão orientado para a ação, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar
- 3) ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor;
- 4) supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática;
- 5) contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores
- 6) se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras questões da cultura e da sociedade contemporânea”. (FACCI, 2004, p. 71-72).

Ao valorizar a experiência docente, bem como a construção do conhecimento do professor sobre a sua prática pedagógica, em um esforço de observação contínua do cotidiano, tal proposta pedagógica, aparentemente, nos dá a sensação de que não há a negação do caráter histórico do ato de conhecer. Além disso, segundo essa perspectiva, o próprio professor é conclamado a “aprender a aprender” por meio de reflexão sobre sua prática, de modo a criar situações de aprendizagens significativas para a criança. Entretanto, conhecer implica apropriação de objetivações que muitas vezes não estão dadas nas relações cotidianas. Desse modo, não dá para reduzir a função do professor a facilitador da aprendizagem, pois é preciso defender que a atividade do professor tem a ver com o ensino.

Se a educação tem como função produzir a humanidade dos homens, é por meio da atuação do adulto que a criança irá se apropriar dos signos. Assim, mais do que um facilitador, o professor possui um papel específico no desenvolvimento da criança, como aquele que organiza a atividade de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento. Assim,

[...] o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. Temos, aqui, o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastando apenas gostar de crianças, o professor, aqui, é alguém que deve possuir amplo capital cultural”. (ARCE, 2013, p. 33)

Assim, a tarefa da educação escolar, desde a mais tenra idade, é propiciar ao aluno o acesso àquilo que ele ainda não tem disponibilizado em seu cotidiano. É preciso garantir um trabalho pedagógico intencional, por meio do qual o professor consiga identificar as pendências no âmbito do desenvolvimento das crianças, aquilo que já lhe foi consolidado e, a partir desse movimento, estabelecer estratégias de ensino que possibilitem o avanço das crianças ao nível do que que ainda está em iminência. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 358) destacam:

[...] ao professor cabe a tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que ele possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas determinações (totalidade), atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade.

No âmbito da pedagogia da infância, a avaliação da aprendizagem constitui-se como instrumento de acompanhamento para se compreender as aprendizagens ora consolidadas (LUCKESI, 2003), procurando favorecer a autonomia e ajudando a criança a se desenvolver (BRASIL, 2009;2010). Trata-se de uma forma de documentar pedagogicamente, por meio da observação e registro atento do professor, um instrumento importante que favorece a revisão da atuação do professor, mediante a reflexão constante de sua prática (SCHÖN, 1992), favorecendo a construção de uma pedagogia interacional e participativa (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Tratando especificamente da avaliação da aprendizagem e considerando-a mais do que um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança, mais do que uma forma de documentar esse desenvolvimento na consolidação de uma pedagogia participativa, entendemos que a organização de toda atividade de ensino demanda a organização da avaliação da aprendizagem de forma intencional e sistemática, de modo que ela sinalize os elementos que

o professor deverá organizar para a atividade de aprendizagem, na expectativa de garantir o desenvolvimento da criança por meio do ensino.

Se o desenvolvimento se dá mediante a organização sistemática dos conteúdos pelo professor, possibilitando a aprendizagem, a avaliação não se caracteriza apenas como acompanhamento do desenvolvimento da criança e de sua autonomia, mas como um instrumento que se interpõe entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, tendo em vista que é por meio dela que se analisará se os objetivos estabelecidos no âmbito da atividade de aprendizagem estão sendo atingidos e em quais níveis eles estão. De fato, a avaliação deve sim nos conduzir a identificação das aprendizagens consolidadas, porém ela não pode ficar apenas nesse nível. É preciso que ela nos ofereça elementos para que possamos cada vez mais qualificar a atuação docente de modo a favorecer a aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento.

Diferentemente do que propõe a pedagogia da infância, concordamos com Arce (2012, p. 146), que afirmar:

[...] ao contrário do que o discurso antiescolar propaga, não são formados indivíduos autônomos quando se adota o lema “aprender a aprender”. Fetichizando a infância e transformando o trabalho da escola em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, o que o discurso pedagógico contemporâneo faz é propagar a alienação. Os seres conscientes, participativos e solidários que supostamente seriam frutos deste tipo de educação não passam de indivíduos alienados e altamente competitivos que fazem das relações sociais nada mais do que meios para satisfação de suas necessidades particulares. Ingenuamente, os defensores da pedagogia da infância pensam que a valorização das atividades coletivas das crianças resultaria em diminuição do individualismo egoísta.

Fetichizar a infância é defender um ensino que naturaliza o desenvolvimento humano, que secundariza a necessidade de transmissão da cultura humana, que conduz cada vez mais os indivíduos a adaptação a uma sociedade, tendo em vista que, sem referência histórica e sem conhecimentos apropriados, resta apenas “aprender a aprender”.

A partir da análise das produções acadêmicas, do parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009 e das DCNEI percebemos duas contradições. Primeiramente, nos dois documentos analisados não percebemos uma ruptura com o ideário defendido pela lógica neoliberal, mas sim um alinhamento e este, em detrimento dos reais e necessários interesses da classe trabalhadora. Não há avanço nas obras dos autores mais citados em relação ao que é orientado nos documentos oficiais, muito menos uma ruptura, pois o que há é uma conciliação ao desenvolvimento do capital. Diante dessa conciliação, o que notamos é a adequação crescente

de um projeto educativo destinado a educar o trabalhador, desde a mais tenra idade, e por meio dessa educação levá-lo a aceitar as condições de exploração. Trata-se de uma constante tentativa de impedir que ele domine os conhecimentos que dificultam essa exploração.

Outra contradição decorrente dessa aliança com o projeto neoliberal refere-se ao crescente esvaziamento da escola e dos conteúdos históricos, artísticos e filosóficos, tendo em vista a hegemonia de um discurso que se vincula ao ideário do “aprender a aprender”. No âmbito da pedagogia da infância, temos a materialização dos posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados por Duarte (2011), sobre os quais também se instituem as bases da educação na atualidade, a saber: em primeiro lugar que importam mais as aprendizagens realizadas pelo indivíduo por si mesmo (aprender a ser); em segundo lugar que importa mais o método de construção do conhecimento realizado pelo sujeito (aprender a fazer); em terceiro lugar que a atividade deve ser dirigida pelos interesses da criança (aprender a conviver) e por último que a educação deve preparar os indivíduos para viver em uma sociedade em mudanças constantes (aprender a aprender).

Na tentativa de valorizar a criança, bem como as especificidades de seu desenvolvimento, temos, portanto, o contrário: a defesa de uma educação que além de não contribuir para a superação da alienação da sociedade, está afinada justamente com a manutenção de um sistema que cada vez mais explora e controla a classe trabalhadora, de modo a manter a população aos níveis necessários “[...] de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social” (DUARTE, 2011, p. 7).

Eis aí nossa luta caminha no sentido contrário: é preciso garantir desde cedo o enriquecimento cultural do indivíduo, considerando a necessidade da apropriação dos signos culturais mais elaborados e que o espaço que historicamente se constituiu como lugar para a socialização dos conhecimentos é a escola.

Para que o trabalho pedagógico contribua efetivamente para o desenvolvimento humano, faz-se necessário a organização deste de forma intencional e sistemática, o que nos impulsiona para a defesa do ensino como eixo na organização do trabalho pedagógico para as crianças e da escola como espaço responsável para realização dessa atividade. Entendemos que lutar pelo ensino no âmbito da educação infantil significa a “[...] a defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, da escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que tenham sido produzidos pela humanidade” (DUARTE, 2012, p. 200). Trata-se da defesa do acesso dos filhos da classe

trabalhadora à possibilidade de se apropriar dos conhecimentos humanos imprescindíveis ao seu desenvolvimento, oferecendo possibilidades de compreensão do real de forma inteligível e de mudança.

Nessa direção, assumindo nosso posicionamento ético-político como pertencentes à classe trabalhadora, bem como por entender que a proposta hegemônica ora analisada não contempla as necessidades de desenvolvimento das máximas possibilidades, assumimos como estofo teórico-pedagógico uma teoria que, assentada no marxismo, compreende o ser humano como resultado de um processo histórico, construtor e construído pelo movimento de apropriação e objetivação da cultura humana, a pedagogia histórico-crítica. Tal teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, considera a escola um espaço privilegiado em que a educação encontra lugar e oferece-nos elementos importantes que nos permitem compreender a especificidade daquele que são seus objetos: o saber sistematizado, as formas mais adequadas para a sua sistematização, o sujeito ao qual se destina. Assim, podemos conhecer a escola em sua concreticidade, o que implica então pensá-la a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário.

No que se refere ao conteúdo, a pedagogia histórico-crítica indica-nos a necessidade de a educação escolar orientar-se pelo conceito de clássico. De acordo com Saviani (2013), o conceito de clássico refere-se àquilo que ao longo do tempo se mostrou historicamente necessário para a efetiva relação do sujeito com a realidade, sendo, portanto, relevante para o desenvolvimento do indivíduo e das próximas gerações. Portanto, dois critérios devem orientar a identificação do que é o clássico: o caráter histórico dos conhecimentos e a sua possibilidade de explicar a realidade. Ao pensar a seleção dos conteúdos a partir do critério de clássico, devemos organizá-lo de modo que seja possível transmiti-los aos outros. É necessário, portanto, a organização das formas mais adequadas para atingir essa finalidade. (SAVIANI, 2013).

Pensar o conteúdo e as formas mais adequadas para sua sistematização requer também considerar a quem se destina o ato educativo, ou seja, o sujeito a quem se ensina. Martins (2013b, p. 297) destaca que esse é “[...] entendido, nesta perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas”.

O conteúdo que se quer transmitir requer a compreensão do sujeito que irá assimilá-lo, de modo que viabilize a organização das formas específicas para sua apropriação. Desse modo, para que selecionemos os conteúdos, precisamos identificar quais as possibilidades de um dado conteúdo ser apropriado por um determinado sujeito, sendo necessário conhecer a criança, para assim traçar as relações que se estabelecerão entre criança e conteúdo. Conhecer a criança implica compreender seu estado real de desenvolvimento e identificar o lugar que ela ocupa nas

relações humanas. À medida que compreendemos a criança, que relações ela estabelece com a realidade, podemos identificar quais conteúdos irão possibilitar a promoção de seu desenvolvimento, especificamente, o que ensinar e qual a melhor maneira para lhe ensinar e quais encaminhamentos metodológicos serão necessários para atingir essa finalidade.

Para que possamos identificar as formas mais adequadas para a transmissão do conhecimento, precisamos ter clareza do conteúdo de ensino, de modo a organizá-lo de forma sequencial e sistemática em uma ação pedagógica. Para tanto, precisamos levar em conta se o que se está sendo proposto a ensinar está sendo dominado pela criança, constituindo-se uma conquista em seu desenvolvimento. A relação forma-conteúdo-destinatário desponta-se como tripé para a organização do planejamento do ensino. No âmbito do trabalho educativo, torna-se imprescindível a organização da prática educativa, de modo que articule em um movimento dialético a relação conteúdo e forma e as atividades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar.

Tratando especificamente da avaliação da aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica, entendemos que ela se constitui como atividade mediadora no interior da prática educativa, à medida que se interpõe entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Entender a avaliação como atividade mediadora significa superar a ideia de mediação como elo ou ponte e entendê-la como movimento da atividade que se interpõe sobre os polos “atividade de ensino” (professor) e “atividade de aprendizagem” (aluno), captando suas relações e ultrapassando-as, promovendo a transformação de todo o conjunto.

A avaliação se situa como atividade mediadora no interior da prática educativa, à medida que compreende o movimento contraditório entre ambas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos (concreto-abstrato; abstrato-concreto) e possibilita, por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, o acesso aos conhecimentos que promovem o desenvolvimento, gerando mudanças significativas na relação do sujeito com a realidade, possibilitando a organização de novos processos de ensino que desencadearão novas situações de aprendizagem, elevando a formação do sujeito a um novo nível de desenvolvimento. Para que seja possível organizar a atividade de ensino, há que se captar o desenvolvimento real das crianças e as possibilidades iminentes de seu desenvolvimento, tornando-se necessário analisar a atividade da criança, entendendo que nela estão inseridos os processos de desenvolvimento, aprendizagem e as possibilidades de organização do ensino simultaneamente.

Diante das ponderações realizadas, temos nos esforçado até o momento para realizar uma análise da teoria pedagógica hegemônica no âmbito da educação infantil, procurando

sinalizar suas contradições bem como as possibilidades para a organização do trabalho pedagógico. Destacamos desde já a necessidade de se romper com esse modelo educacional que desqualifica a escola, o trabalho docente, os conhecimentos artísticos, históricos e filosóficos. Vislumbramos na pedagogia histórico-crítica concepções de ser humano, escola, conhecimento, pois tal teoria tem seu fundamento no materialismo histórico-dialético e, assim, ajuda-nos a compreender de que forma se constitui a consciência humana e as condições mais desenvolventes para que ela se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elegemos como objeto de investigação para a presente pesquisa a avaliação na educação infantil. Diante de um levantamento da literatura sobre a temática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciamos a ausência de produções relacionadas ao referencial da pedagogia histórico-crítica, fato que se constituiu como inquietação que nos impulsionou a desenvolver essa pesquisa, pois evidenciar as contribuições dessa teoria pedagógica para a organização dos processos avaliativos é imprescindível.

Compreendendo que a educação infantil deve ter o ensino como eixo para a organização do trabalho pedagógico e a necessidade de organização intencional das ações pedagógicas, a pedagogia histórico-crítica assume um posicionamento contrário a concepções pedagógicas que desqualificam a escola e o ensino e, ao contrário, considera a escola um espaço essencial para a formação da individualidade humana e o papel do professor de extrema importância para esse processo. Tomando como fundamento teórico-metodológico o método materialista histórico-dialético, compreendemos que tal perspectiva pedagógica oferece-nos as reais possibilidades para a compreensão da realidade como síntese de determinações múltiplas, pela mediação da abstração (teoria).

Ao buscar no materialismo os fundamentos para esse estudo, demarcamos nosso embate com as teorias que se limitam a compreender o real por sua aparência fenomênica. Entendemos que conhecer implica reconhecer as relações que interpenetram os fenômenos e tal processo não se dá de forma direta. Conhecer corresponde, portanto, à possibilidade de compreender o movimento do objeto e as relações que o perpassam. Nosso esforço foi o de colocar o objeto em movimento, procurando apreender seus elementos estruturantes, como eles se relacionam no âmbito da prática educativa e suas possibilidades.

Para tanto, elegemos como questões de pesquisa: Qual a predominância teórica nos estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar e quais os fundamentos epistemológicos subjacentes às produções sobre avaliação da aprendizagem? Que fundamentos epistemológicos têm subsidiado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no que se refere à avaliação da aprendizagem? Que contradições são evidenciadas nas discussões em torno da avaliação na educação infantil?

Notamos, no levantamento feito nas produções da BDTD, nos documentos que subsidiam a educação infantil na atualidade, como o parecer do CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, e nas DCNEI, que as discussões hegemônicas em torno da educação infantil saem em defesa de uma pedagogia da infância. Mediante tal levantamento, tanto dos textos dos

autores mais citados como dos documentos oficiais, pudemos destacar as categorias concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação, tendo em vista que elas aparecem nos diferentes documentos estudados.

As discussões suscitadas estão relacionadas à compreensão da criança como sujeito produtor de cultura e ao favorecimento de práticas pedagógicas promotoras da construção do conhecimento por meio da interação, o que torna necessária a valorização das experiências infantis. No que se refere ao objeto desse estudo, observamos a compreensão da avaliação como acompanhamento do desenvolvimento infantil, centrando nos aspectos individuais do seu desenvolvimento, em que a observação e a documentação pedagógica despontam como a possibilidade de organizar novos caminhos que orientem as aprendizagens da criança. Nessa direção, o professor é aquele que facilita tais caminhos com base nas necessidades e interesses da criança, com vistas a consolidar as competências já construídas bem como favorecer o surgimento de outras.

Tal perspectiva pedagógica compreende a criança como sujeito produtor de cultura, sendo necessário a organização de práticas pedagógicas centradas na experiência infantil, promotoras da construção do conhecimento por meio da interação

A partir do movimento de análise das categorias, à medida que realizamos a análise dos textos e suas categorias, sinalizamos duas contradições. São elas: não percebemos nos dois documentos analisados, muito menos nas discussões com os autores mais citados pelas produções acadêmicas, um movimento de ruptura com o ideário defendido pela lógica neoliberal, nem observamos avanços nas obras desses autores em relação ao que é orientado pelos documentos oficiais. O que há é uma conciliação a favor do desenvolvimento do capital. Outra contradição refere-se ao crescente esvaziamento da escola e dos conteúdos históricos, artísticos e filosóficos, tendo em vista a hegemonia de um discurso que se vincula ao ideário do “aprender a aprender”. Temos, portanto, no âmbito da pedagogia da infância a materialização dos posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados por Duarte (2011) que, na atualidade, constituem as bases sobre as quais a educação se edifica, a saber: importam mais as aprendizagens realizadas pelo próprio indivíduo; importa mais o método de construção do conhecimento realizado pelo sujeito; a atividade deve ser dirigida pelos interesses da criança; e a educação deve preparar indivíduos para viver em uma sociedade em mudanças constantes.

Mediante a análise das categorias já elencadas, compreendemos que a pedagogia da infância conduz a uma crescente fetichização da infância, descaracterizando a criança como sujeito histórico e conduzindo cada vez mais os indivíduos a adaptação a uma sociedade

desigual, pois, se não há referência histórica, se a natureza humana é inata, secundariza-se a necessidade da transmissão da cultura.

Na tentativa de valorizar a criança, sua identidade, tal proposta reduz as possibilidades de alçar à compreensão das relações que perpassam a realidade. Ao centrar-se nos elementos da vida cotidiana, a pedagogia da infância promove a defesa de uma educação que contribui para a alienação da sociedade, afinada com a manutenção de um sistema que cada vez mais controla e explora a classe trabalhadora.

Em contrapartida, compreendendo que a natureza humana não é dada aos indivíduos e sim produzida coletivamente sobre a sua base biológica, à medida que os indivíduos se apropriam da humanidade objetivada, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural posicionam-se contrárias a essa perspectiva teórica hegemônica e oferecem contribuições imprescindíveis para a compreensão da atuação docente, como também para compreensão da avaliação na educação infantil, à medida que entende o ensino como eixo da organização do trabalho pedagógico.

Tal perspectiva teórica compreende o ser humano como um produto da educação, tendo em vista que é por meio da apropriação das objetivações humanas que este se institui como um ser singular. Na atualidade, a escola constitui-se como o espaço institucionalizado para a socialização do saber sistematizado, saber este oriundo de esferas filosóficas, artísticas, científicas. Ocorre que em uma sociedade marcada pelas relações de classe, a escola reserva aos diferentes sujeitos possibilidades distintas de humanização. Nossa defesa é a de que a escola deva oportunizar a apropriação dos conhecimentos a todos os indivíduos, visando à elevação das relações empíricas e imediatas nas quais estamos imersos, revelando as relações de dominação e exploração sob as nos encontramos submetidos.

Nossa luta caminha no sentido contrário ao que é proposto pela pedagogia da infância: é preciso garantir, desde a mais tenra idade, o enriquecimento cultural do indivíduo, o desenvolvimento de seu psiquismo e, no contexto atual, o espaço que historicamente se constituiu como locus para a socialização dos conhecimentos, a escola. Nela, o professor tem como legítima função organizar a atividade de ensino e, portanto, nossa defesa é de que, em todas as etapas, em especial na educação infantil, sejam dadas as possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas expressões.

Tratando especificamente da avaliação da aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica, podemos entendê-la como uma atividade mediadora no interior da prática

educativa, à medida que se interpõe entre a atividade de ensino, específica do professor, e a atividade de aprendizagem, específica do aluno.

A avaliação, de acordo com tal perspectiva teórica, situa-se como atividade mediadora no interior da prática educativa, à medida que compreende o movimento contraditório entre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos (concreto-abstrato; abstrato-concreto) e possibilita, por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, o acesso aos conhecimentos que promovem o desenvolvimento, gerando mudanças significativas na relação do sujeito com a realidade, possibilitando a organização de novos processos de ensino que desencadearão novas situações de aprendizagem, elevando a formação do sujeito a um novo nível de desenvolvimento. Para que seja possível a organização da atividade de ensino, precisamos captar o desenvolvimento real das crianças e as possibilidades iminentes de seu desenvolvimento e analisar a atividade da criança, compreendendo que nela estão inseridos os processos de desenvolvimento, aprendizagem e as possibilidades de organização do ensino simultaneamente.

Afirmar que a educação escolar possibilita o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, em um contexto social que se sustenta a partir da exploração de uma classe e aliena o sujeito de si e dos outros, não é algo que nos imobiliza; pois, ao contrário, instiga-nos a lutar a todo momento para que a escola possa cumprir a sua função social, garantir o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao patrimônio humano-genérico e, assim, possibilitar a produção da humanidade no conjunto dos homens. Além de lutar para que as crianças tenham acesso à escola, é preciso lutar pela qualidade da escola e é para essa possibilidade de luta que essa dissertação se coloca: é mais do que preciso, é urgente e necessário o fortalecimento do estudo das pedagogias contra-hegemônicas, afinadas a uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação dos indivíduos em sua totalidade.

Ressaltamos que esse estudo não encerra aqui, uma vez que, por meio dele, outros estudos podem se originar. Enfatizamos desde já a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre os elementos da periodização do desenvolvimento da educação infantil, articulando-a ao método pedagógico histórico-crítico. É preciso analisar a constituição do psiquismo da criança por meio do conceito de atividade-guia e seus elementos estruturantes, de modo a sinalizar os elementos necessários para a organização da atividade de aprendizagem e de ensino, demarcando as ações e operações necessárias para a promoção do desenvolvimento, de modo a contribuir para a organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M.M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. IN: _____; MARTINS, L. M.M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.13-37.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? IN: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 129-150.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer nº 20 de novembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02/04/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARDOSO, J. G.L. *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

COLASANTO, C.A. *A avaliação na Educação Infantil: a participação da criança*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GLAP, G. *Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da Arte 2000-2012*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, T.; MARSIGLIA, A. C.G. *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado*: apontamentos acerca do método pedagógico. IN: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan/abr. 2015. p. 345-376.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, M.D.C.S.R. *A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

MACIEL, M.A. *A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil*: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola (2006-2011). 2013. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo.

MAGALHÃES, G. M. *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância*: contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo.

_____. *Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A.C.T.L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação do campo. IN: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. A. R. (org.). *Escola da terra Ceará*: conhecimentos formativos para a práxis docente do/ no campo. Assis: Trinfal Gráfica e editora, 2016. p. 303-316.

_____.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. 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, p. 343-368.

_____. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: _____. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 101-120.

_____. *A prática pedagógica histórico crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. IN: _____.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de educação. IN: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. *Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015a. p. 29-42.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2015b.

_____. Especificidade do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, A.; MARTINS, L. M.M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2013a. p. 67-96.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. IN: ARCE, A.; MARTINS, L. M.M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 39-64.

_____.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores associados, 2013.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. IN: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 47-64.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. IN: ARCE, A.; MARTINS, L.M (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012b. p. 93-121.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MORAES, S. P. G. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. IN: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.71-98.

_____. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-90.

_____. *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) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2006.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999a.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. IN: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *A pedagogia no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2008a.

_____. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n° 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

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. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

_____. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIANA, M. L. D. *A relação teoria e prática na licenciatura em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB*. 2011. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem, desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006 (p.103-117).

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.