



EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E HUMANIZAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA DOCENTE

PRESCHOOL EDUCATION AND HUMANIZATION: THE CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY TO TEACHING PRACTICE

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y HUMANIZACIÓN: LOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA PRÁCTICA DOCENTE

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Darlene Novacov Bogatschov
Universidade Estadual de Maringá

Fernando Wolff Mendonça
Universidade Estadual de Maringá

Gesilaine Mucio Ferreira
Universidade Estadual de Maringá

Artigo recebido em: 03/05/2024

Aprovado em: 29/10/2024

Resumo: Este estudo, bibliográfico e documental, objetiva refletir a respeito da educação pré-escolar (quatro e cinco anos) a partir do conceito de humanização proposto pela Psicologia Histórico-Cultural (Vigostki, 1930, 2000, 2009, 2018, 2021; Leontiev, 2004, 2010, 2021; Elkonin, 1987). Contrapor as políticas educacionais recentes para a educação infantil, que corroboram com a formação de competências voltadas para a inserção no mercado de trabalho, é uma necessidade frente às contradições e desigualdades capitalistas. Para tanto, entende-se ser preciso: apresentar um breve histórico das políticas para a educação infantil a partir de 1980; compreender o postulado pela PHC em especial o conceito de humanização; finalmente, identificar alguns pressupostos para a humanização do pré-escolar. Constatou-se que o conceito de humanização proposto pela PHC possibilita mudanças na organização do ensino pré-escolar que passa a objetivar o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas. Para tanto, o brincar passa a ser o eixo da prática docente, pois é a atividade pela qual a criança se apropria dos bens culturais produzidos historicamente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Humanização.

Abstract: This is a bibliographic and documentary study that aims to reflect on preschool education (four and five years) based on the concept of humanization proposed by Historical-Cultural Psychology (Vigostki, 1930; 2000; 2009; 2018; 2021; Leontiev, 2004; 2010; 2021; Elkonin, 1987). In light of capitalist contradictions and inequalities, it is essential to examine recent educational policies for early childhood education that emphasize the development of skills that will give students a better chance of gaining employment. Therefore, it is understood that it is necessary to: to present a brief history of policies for Early Childhood Education since 1980; to understand the postulate of the HCP, especially the concept of humanization; and finally, to identify some premises for the humanization of preschool. It was found that the concept of humanization, as proposed by HCP, leads to changes in the way preschool teaching is organized, such that the emphasis is placed on developing human mental capacities. To this end, play takes center stage in teaching practice, as an activity that helps children to appropriate historically produced cultural goods.

Keywords: Early childhood education. Historical-Cultural Psychology. Humanization.



Resumen: Es un estudio bibliográfico y documental que pretende reflexionar sobre la educación preescolar (cuatro y cinco años) a partir del concepto de humanización propuesto por la Psicología Histórico-Cultural (Vigostki, 1930; 2000; 2009; 2018; 2021; Leontiev, 2004). Contrastar las recientes políticas educativas para la educación infantil que corroboran la formación de habilidades orientadas a la inserción en el mercado laboral es una necesidad frente a las contradicciones y desigualdades capitalistas. Por lo que es necesario, presentar una breve historia de las políticas de Educación Infantil desde 1980 en adelante, comprender los postulados de la APS, especialmente el concepto de humanización; finalmente, identificar algunos supuestos para la humanización de los preescolares. Se constató que el concepto de humanización propuesto por la APS posibilita cambios en la organización de la educación preescolar, que pasa a apuntar al desarrollo de las capacidades psíquicas humanas. Para ello, el juego se convierte en el eje de la práctica docente, ya que es la actividad a través de la cual el niño se apropia de los bienes culturales producidos históricamente.

Palabras clave: Educación Infantil. Psicología Histórico-Cultural. Humanización.

INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito do conceito de humanização proposto pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC) se faz importante quando o baixo desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na escrita e leitura está conduzindo a educação pré-escolar¹ de volta ao caráter preparatório. Os motivos desses baixos resultados têm sido divulgados pela mídia com base em uma interpretação formal da realidade, na qual os problemas causados pela desigualdade entre as classes não são objeto da análise. Pelo contrário, essas análises incidem sobre problemas pontuais da educação escolar, tais como a formação de professores, ou a gestão das instituições públicas, ou as metodologias de ensino, ou a prontidão dos alunos para a alfabetização, entre outros.

Esse tipo de interpretação parcial da realidade educacional legitima a hegemonia do sistema capitalista e favorece a efetivação de reformas pontuais na educação de adequação às demandas do capitalismo, agora voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências, como aquelas propaladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento destaca que

[...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

O conceito de educação adotado pela BNCC e o seu fundamento pedagógico pautado nas competências lembra mais um checklist de capacidades necessárias para a disputa por uma vaga de emprego no “novo cenário mundial”. Apesar de o documento, em alguns momentos, defender a educação integral, ele desconsidera a constituição humana como um processo multideterminado pela concretude social. Pelo contrário, adota uma formação unilateral que pretende desenvolver apenas as habilidades específicas para a inserção no mercado de trabalho, como destacam Santos e Orso (2020, p. 177).

O que vemos nesse documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!), que reforçam a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade [...].

¹ No artigo, o termo pré-escolar se refere a etapa de escolarização das crianças de quatro e cinco anos, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996.



A presente reflexão compreende a constituição humana com um processo multideterminado pela concretude social e efetivado pelo processo educacional. Destarte, a educação escolar, como prática social, carrega a origem histórica e social das formas de produção da existência e das relações humanas. Saviani (2021) revela que a educação surge no trabalho comunal, coincidindo com o próprio ato de viver, na própria prática social. A educação institucionalizada, segundo o autor, surgiu na sociedade de classes quando a classe dominante passou a viver do trabalho alheio. Para Saviani (2021) dois fatores foram decisivos na constituição da escola como o eixo principal, dominante e generalizado de educação: de um lado, a produção de excedente e a ativação comercial, o deslocamento gradual da produção do campo para a cidade e da agricultura para a indústria; de outro lado, a luta da burguesia para a superação da sociedade feudal e o estabelecimento da nova forma de relação social pautada no contrato social. Trata-se do contexto de nascimento e consolidação da sociedade capitalista, no qual a escola passou a ser o local do acesso ao saber científico que prepara o sujeito para a sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

A partir dos postulados do materialismo histórico-dialético, Saviani (2009) considera importante entender a relação entre escola e sociedade numa perspectiva crítica, mas não determinista. A escola carrega em si os conflitos entre os interesses antagônicos das classes sociais. Entretanto, pode ensejar

[...] a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar com a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 2009, p. 29).

Da mesma forma, a educação infantil pode ser pensada como uma prática social que pode ser instrumento da reprodução das relações capitalistas quando assume a função da formação unilateral das crianças. Contudo, em sentido oposto, pode refletir os interesses formativos da classe dominada, garantindo o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. No caminho em direção à resistência é preciso instrumentalizar o sujeito com os conhecimentos e capacidades plenas alcançadas pela humanidade. Outro fato é, como afirma Netto (apud Guimarães, 2011, p. 335) “[...] o conhecimento veraz, verdadeiro, parte da aparência dos fenômenos para encontrar a sua essência, a sua estrutura íntima e o seu movimento”, portanto, a prática ou o cotidiano apresenta questões que o conhecimento teórico pode esclarecer. Uma vez conhecida essa realidade e os seus nexos causais, como explica Ianni (2011), é possível reconstruir a materialidade, ou seja, na reflexão dialética que parte da totalidade e da visão globalizante para, não apenas compreender o objeto, mas constituir-lo.

A educação infantil não pode ficar à mercê dos interesses mercadológicos e da formação unilateral; por esse motivo, o presente artigo objetiva realizar uma reflexão a respeito da humanização da criança pré-escolar de quatro e cinco anos, a partir do proposto pela PHC. Para alcançar o objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da qual apresentou-se: um breve histórico do caráter assumido pela educação infantil a partir de 1980; o postulado da PHC sobre o desenvolvimento humano; finalmente, os pressupostos para a humanização da educação da criança pré-escolar como meio de resistência à formação unilateral.



A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DE 1980: REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO?

A educação infantil, como forma de atendimento específico à criança de até cinco anos², é influenciada pelas formas das relações sociais em cada período histórico. Os estudos de Kramer (1987), Oliveira (2002) e Kuhlmann Jr. (2000) revelam que o caráter do atendimento à criança no Brasil em cada período histórico expressa os interesses da sociedade, sendo eles: o caráter assistencialista, o caráter compensatório e o caráter educativo. Não é objetivo desenvolver esses períodos históricos, mas é importante destacar que o atendimento à criança está inserido em uma materialidade conflituosa marcada por interesses antagônicos que definem a função do atendimento à criança.

A educação compensatória, por exemplo, foi a mais disseminada nas décadas de 1970 e 1980, quando se buscava a modernização dos meios de produção e o desenvolvimento de capital humano como forma para a consolidação do capitalismo industrial no Brasil (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007). As autoras explicam que o governo militar ampliou o ensino fundamental para garantir a qualificação mínima da classe trabalhadora para postos pouco exigentes e, a formação superior para qualificação para altos escalões da administração pública e da indústria.

O grande problema nesse período, destacam as autoras, foram os altos índices de reprovação/evasão escolar que passou a ser explicado pela Teoria da Privação Cultural, para qual as deficiências socioculturais, de saúde ou nutrição provocadas pelas condições das famílias carentes não favoreciam a estimulação e preparação das crianças para a escolarização. A fim de minimizar os problemas de aprendizagem dessas crianças "carentes", o atendimento pré-escolar passou a ter o objetivo de estimulação e preparação das crianças, no sentido da prontidão, a fim de reduzir tais deficiências. Além de culpabilizar a família e a criança por problemas decorrentes da estrutura desigual da sociedade capitalista, o caráter compensatório resultou em um atendimento dualista, como destacam Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (2000): de um lado, o atendimento compensatório para crianças da classe proletária, cujo objetivo velado era a formação para a submissão e, de outro lado, um atendimento de cunho educativo para crianças das classes mais altas e com vistas à formação para o exercício de cargos de comando.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei n. 9.394 de 1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. Com a Lei n. 12.796 de 2013 que alterou a LDB n. 9.394 de 1996, no que se refere à formação dos profissionais da educação, estabeleceu-se a obrigatoriedade da matrícula das crianças com quatro e cinco anos de idade na educação pré-escolar. A legislação reitera a educação como direito público subjetivo da criança que passa ser compreendida como sujeito de direitos e não mais como sujeito de tutela. Os marcos legais citados revelam a longa trajetória, marcada pelos conflitos de interesses, para que a educação pré-escolar fosse reconhecida como direito da criança (Bogatschov; Ferreira, 2016).

Como explicitado por Bogatschov e Ferreira (2016) as políticas para a educação infantil elaboradas após 1990 foram incisivas na defesa da superação do atendimento assistencialista ou compensatório em direção ao atendimento educativo a todas as crianças e sem distinção. A primeira versão do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) de 1998 destacou que "[...] A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscri-

² Com a aprovação da Lei 11.274/2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, a faixa etária atendida na educação infantil passou a ser do nascimento até cinco anos.





minadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (Brasil, 1998, p. 23). A história da educação infantil revela que o caráter do atendimento à criança sofre influência das transformações sociais, sendo preciso compreender os interesses que permearam a mudança para o caráter educativo.

Há de se considerar que a crise do capitalismo, na década de 1970, levou o Brasil a uma profunda recessão econômica no final da década de 1980 e, conseqüentemente, a adesão do país aos princípios neoliberais basilares do novo modelo produtivo de base toyotista. Dourado (2001) e Antunes (2011) explicam que o toyotismo, cuja característica principal é a flexibilização da produção aliada à tecnologia, exigiu mudanças na organização do trabalho e no perfil do trabalhador. Os autores destacam que esse novo modelo implicou em novas capacidades como a flexibilidade e capacidade de operar com equipamentos automatizados e informatizados, criatividade para aprimorar o processo constantemente e a capacidade de trabalhar em equipe entre outras competências.

Foi nesse contexto de reestruturação do capitalismo que os organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acirram esforços para a modernização da força de trabalho e o desenvolvimento econômico dos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, por meio da modernização da educação escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003). O marco da adesão aos princípios mercadológicos na educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990), na qual os países signatários, entre eles o Brasil, se comprometeram com a ampliação do acesso à educação a todas as crianças e jovens, como forma de favorecer a modernização e o desenvolvimento social, econômico e cultural dos países (Unesco, 1990).

Nos anos 2000, sobretudo a partir da crise mundial de 2008³, iniciada nos Estados Unidos, com efeitos expansivos e prolongados aos demais países, intensificou-se, sob influência dos organismos internacionais, a defesa da educação como meio de redução da pobreza e de desenvolvimento econômico e social tanto dos indivíduos como dos países, porém com um discurso focado no enfrentamento da exclusão social e na promoção do crescimento econômico inclusivo e sustentável, por meio de uma educação inclusiva. Essa concepção é reiterada pelo BM, quando defende para todas as crianças e jovens, independente da classe social, a possibilidade de adquirir “[...] o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (Banco Mundial, 2011, prefácio).

A educação se volta aos interesses mercadológicos na formação para a produtividade e o emprego e, o mais perverso por ser velado, é a culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso escolar ou profissional, uma vez que há a garantia, pelas políticas educacionais, do acesso de todos à educação. Também se defende o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (resiliência, autocontrole, capacidade de trabalho em equipe, colaborativo e de resolução de conflitos, liderança, dentre outras) no intuito de assegurar o equilíbrio e a coesão social. Há uma centralidade no conceito de aprendizagem ao longo da vida em detrimento da escolaridade e do ensino; a aprendizagem de habilidades cognitivas básicas (leitura, escrita e aritmética) e de alto nível para a resolução de problemas e de habilidades não cognitivas (interpessoais e sociais) passa a ser o eixo central da educação formal e não formal em detrimento da apropriação do conhecimento científico mais elaborado, como resultado e síntese de múltiplas determinações, de forma a favorecer o desenvolvimento do

3 Sobre a crise mundial de 2008, consultar Corsi, Camargo e Santos (2018) e Tonelo (2021).

pensamento teórico⁴.

A ideia de inclusão social e de educação inclusiva não diz respeito à socialização dos bens materiais e culturais, mas à inclusão na ordem capitalista vigente, ou melhor, a adaptação dos sujeitos às necessidades dessa “nova” ordem, de um modo que não comprometa a reprodução social e a acumulação de capital. Uma lógica que precisa ser internalizada pelo sujeito desde a mais tenra idade, a iniciar na educação infantil.

Não se pode descartar o movimento contra-hegemônico como a influência exercida pelos movimentos sociais na elaboração da Constituição Federal de 1988. O reflexo da luta foi a educação infantil ser assumida como direito de todas as crianças, como dito anteriormente. Contudo, o movimento hegemônico nos anos de 1990 conduziu à adoção, não ingênua, dos princípios neoliberais nas políticas públicas brasileiras. O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), por exemplo, foi marcadamente um governo de reformas para adequação do Estado aos princípios neoliberais, visto ter criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Bresser Pereira, cujos objetivos foram implementar o ajuste fiscal, flexibilizar as relações trabalhistas, redefinir o papel do Estado (Estado Mínimo), entre outros (Silva Jr.; Sguissardi, 2020).

A educação infantil nesse cenário passou a ser planejada e organizada com base no caráter educativo e na indissociabilidade entre cuidar e educar. Contudo, como explica Moreira (2019), o período de 1990 até 2001 foi atrelado à concepção do desenvolvimento sustentável para o desenvolvimento de capital humano, a partir da formação dos filhos da classe em situação de risco. Moreira (2019, p. 85) afirma que “Nos documentos oficiais do MEC assumiu-se uma centralidade das propostas e ações, na qual a educação infantil foi considerada uma fase emergencial para a formação do trabalhador necessário para o mercado globalizado”.

Mais recentemente, as recomendações estabelecidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵ retomou o caráter preparatório da educação infantil ao estabelecer, no objetivo 4.2, a meta de “[...] Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles **estejam prontos para o ensino primário**” (ONU, 2015, grifo nosso). A prontidão requerida envolve, além do desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional, cuidados com questões de saúde e nutrição adequadas (Unesco, 2016). Segundo a Unesco (2016), a educação e o cuidado na primeira infância constroem

[...] as competências e as habilidades que capacitam as pessoas a aprenderem ao longo da vida e a ganhar sua subsistência. Investimentos em crianças pequenas, principalmente as de grupos marginalizados, produzem os maiores impactos a longo prazo em termos de resultados educacionais e de desenvolvimento [...] (Unesco, 2016, p. 14).

4 A escola burguesa permite o acesso aos conceitos e conhecimentos científicos de modo fragmentado, descritivo, mecânico e funcional. Trata-se de um conhecimento empírico, que não ultrapassa a generalização formal e a formação de conceitos empíricos restritos às experiências sensoriais e imediatas e que não possibilita ao aluno ascender ao pensamento teórico, à capacidade de agir e de pensar por conceitos por meio da generalização substantiva, ou seja, à capacidade de “[...] descobrir num sistema de objetos de conhecimento seu fundamento geneticamente original, essencial, universal, a partir do que se pode deduzir sua aplicação a peculiaridades – casos específicos – do sistema analisado” (Libâneo; Freitas, 2013, p. 326).

5 Segundo o site da ONU-Brasil, a Agenda 2030 é um plano de ação para cada pessoa e para o planeta, cujo objetivo é fortalecer a paz universal e a liberdade. Foi elaborada em 2015, durante a 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Para tanto, estabelece 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 119 metas em diferentes áreas, como educação, saúde, meio ambiente, entre outras.



Nota-se que a educação e o cuidado na primeira infância, em defesa da preparação para o ensino fundamental, enfatizam os impactos e os resultados e não o processo de ensino e aprendizagem. Esse discurso restringe o papel da educação ao desenvolvimento de habilidades que visam à reprodução da vida, conforme as demandas do capitalismo, bem como ocultam os impactos das desigualdades e das contradições sociais ao reconhecer a existência da pobreza e da marginalização social, sem evidenciar suas raízes sócio-históricas. Portanto, não avança no sentido da oferta de uma educação pré-escolar que humaniza, pois não visa a romper com a divisão de classes e a formação unilateral que inviabiliza a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade de forma igualitária.

Em 2018, foi aprovada no Brasil a BNCC, que se trata de um documento normativo para todas as etapas da Educação Básica. A BNCC adota o conceito de aprendizagens essenciais para nortear as práticas docentes, ou seja, “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (Brasil, 2018).

Quanto ao objetivo da educação infantil, a BNCC assume o compromisso com o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos decorrentes das vivências e experiências que envolvam os campos de experiências, quais sejam: 1. o eu, o outro e o nós; 2. corpo, gestos e movimentos; 3. traços, sons, cores e formas; 4. escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais objetivos estão alinhados com a Agenda 2030, para a qual a educação deve “[...] Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover **oportunidades de aprendizagem** ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, grifo nosso).

A breve exposição revela que as reformas educacionais, a partir de 1990, foram implementadas para o alinhamento das políticas educacionais e norteadoras das práticas docentes com a visão mercadológica. Todavia, se de um lado a classe dominante imprime seus interesses formativos no processo educativo escolar, de outro é preciso considerar que a educação é estruturada e organizada, conforme Lombardi (2017), a partir do movimento contraditório resultado das lutas e resistência das camadas populares. Considerando esse movimento como elemento para a compreensão dos determinantes do caráter atribuído à educação infantil, é possível pensar nas necessidades formativas do ponto de vista da classe dominada.

Nesse caso, a formação omnilateral deve ser o cerne da prática docente e para a sua realização é imprescindível garantir às crianças pré-escolares o acesso aos conhecimentos basilares para a sua humanização. Por formação omnilateral, Duarte (2021, p. 61) afirma que deve “[...] ser entendida como transformação da individualidade, tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal”. Assim, a organização do ensino na educação infantil deve promover o acesso ao conhecimento, a fim de que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, generalização, imaginação, descentramento cognitivo, controle do próprio comportamento, volição); ao invés de se restringir às oportunidades de aprendizagem por meio de experiências cotidianas, como apresentado na BNCC. No documento, os objetivos de aprendizagem descritos nos campos de experiências da educação infantil para a idade pré-escolar (crianças de quatro anos a cinco anos e 11 meses) apenas representam um rol de ações a serem desenvolvidas pelas crianças, mas em nenhum momento indicam uma preocupação com o desenvolvimento integral (psíquico, físico e social) da criança, por



meio da apropriação dos bens culturais materiais e simbólicos.

A educação infantil deve ser pensada para a superação dos interesses mercadológicos com ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades, como explícito na BNCC e que expropriam a criança de seu pleno desenvolvimento. A humanização na perspectiva da PHC pode indicar um caminho para uma prática docente intencional e sistematizada, a fim de promover o desenvolvimento das plenas capacidades humanas na criança pré-escolar como será apresentado na próxima seção.

HUMANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como afirma Vigotski (2018, p. 90) “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Isso evidencia, conforme Leontiev (2004), que o desenvolvimento humano não é natural e nem está definido pela maturação do aparato biológico, mas é produto da apropriação dos bens culturais produzidos no seio das relações sociais e históricas por cada indivíduo.

Para Vigotski (2021), o trabalho conduziu o homem na criação de ferramentas para facilitar a sua ação de adaptar a natureza às suas necessidades e, sendo um trabalho coletivo, favoreceu a criação dos signos, que são estímulos-meios artificiais, cuja função é mediar as relações sociais, influenciar o outro e a si mesmo. Os signos, que são instrumentos auxiliares psíquicos como a linguagem, o registro icônico, os sistemas de contagem, entre outros, produzem mudanças qualitativas no psiquismo humano. A linguagem, por exemplo, é um sistema simbólico responsável pela transição do pensamento prático para o pensamento verbal, ou seja, quando as operações intelectuais passam a controlar o comportamento humano (Tuleski, 2008).

Como explica Mendonça e Santos (2021, p. 4), a linguagem, enquanto sistema de signos e símbolos, “[...] permite outra forma de representação dos objetos e fenômenos da realidade concreta, por meio do uso consciente da palavra [...]”; isso porque a palavra envolve processos de abstração e generalização que favorecem a elaboração de conceitos científicos. Dessa forma, enquanto os instrumentos são orientados para produzir mudanças na situação externa, o signo modifica a conduta humana por produzir a reestruturação na operação psíquica.

Para Vigotski (2021), as capacidades psíquicas vão se aprimorando à medida da complexificação da produção da existência e dos signos, o que revela a importância de apropriação dos bens materiais e simbólicos pelas novas gerações para que seu desenvolvimento seja o mais completo possível. Tuleski (2008) explica que essa característica humana difere do comportamento animal que é determinado pela sua adaptação à natureza, cujo desenvolvimento diz respeito ao refinamento dos traços naturais e inatos, dos órgãos perceptivos e motores que resulta no melhoramento das habilidades reflexas. No comportamento humano, como destacou Leontiev, a partir das teses de Marx e Engels, o trabalho acarretou a hominização do cérebro, ou seja,

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem, bem como a sua organização anatômica e fisiológica (Leontiev, 2004, p. 79).



Tuleski (2008) esclarece que a formação da consciência para Vigotski é entendida como um salto qualitativo revolucionário decorrente do trabalho humano; atividade marcadamente de adaptação da natureza às suas necessidades. Destarte, a apropriação cultural garante a reprodução das características, habilidades e modo de comportamento formado ao longo do processo histórico (Leontiev, 2004). Diferente dos animais, a criança não se adapta ao mundo, pelo contrário, se apropria dele e dos elementos culturais que estão em constante transformação.

Compreendendo o desenvolvimento humano para além da maturação biológica, Vigotski (2021) distingue duas linhas no desenvolvimento: uma biológica e outra cultural que se distinguem quanto a sua estrutura e conteúdo. Se na filogênese essas duas linhas estão separadas, na ontogênese estão unidas e formam um processo único no desenvolvimento do psiquismo. Dessa maneira, Vigotski, conforme Tuleski (2008), explica que o sistema psicológico do homem é composto por: a) funções elementares que são ligadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente, comuns aos homens e animais superiores, tais como os instintos e reflexos, a atenção, a memória e o uso rudimentar de instrumentos; b) funções superiores que são edificadas pela vida social e, portanto, característica apenas dos homens, tais como a linguagem, o pensamento abstrato, a memória mediada e a percepção semântica. Contudo, os processos elementares não desaparecem, mas são superados pela sua subordinação às formas superiores de comportamento.

O autor exemplifica o desenvolvimento cultural com o gesto indicador. Nesse caso, primeiro a criança estica os braços para alcançar o objeto, o adulto interpreta como indicação e entrega o objeto, a criança percebe que esticar o braço leva o adulto a satisfazer a sua necessidade. O movimento da criança que antes era orientado para o objeto passa a ser orientado para o adulto. Mais tarde, a criança toma consciência de que o gesto é indicativo e o utiliza para controlar o comportamento do outro. Para Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo em sua forma superior ressalta o seu caráter social, a princípio, o que levou à formulação da Lei Geral do Desenvolvimento,

[...] todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem em dois estágios, em dois planos, primeiro o social e depois o psicológico; primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois interna à criança, como uma categoria intrapsicológica (Vigotski, 2021, p. 200).

O desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural ressalta a importância do aspecto social, visto que toda função psíquica surge, primeiramente, nas relações interpessoais e, depois, são internalizadas e passam a constituir o aparato psíquico do indivíduo. Em síntese, Vigotsky (2000) destaca que o desenvolvimento cultural é uma forma peculiar do desenvolvimento, pois se trata de: a) um movimento dialético de evoluções e revoluções; b) um processo de saltos e mudanças cruciais e não como um processo linear ascendente; c) uma colisão entre as formas primitivas de comportamento e as novas formas culturais de conduta; d) uma adaptação ativa ao meio exterior que produz novas formas de conduta.

Os estudos de Vigotski, segundo Tuleski (2008), têm como finalidade a superação da psicologia burguesa, que estuda o homem a partir da dicotomia entre o corpo e a mente, pois revela ser um problema ideológico por refletir tanto a divisão de classes como a divisão do trabalho, marcada pela distinção entre o fazer e o pensar, o executar e o planejar. A obra de Vigotski resgata a influência do contexto histórico e das relações sociais como produtoras e transformadoras do comportamento, da conduta e do pensamento humano.



Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho restringe o desenvolvimento pleno das capacidades humanas por determinar para o trabalhador a formação de certas capacidades físicas e psíquicas específicas para cada atividade produtiva. Vigotski reitera a posição de Marx de que o trabalhador se torna prisioneiro de uma função parcelar que não requer a totalidade de seus talentos e capacidades. Essa fragmentação do trabalho e da capacidade humana influencia o processo educativo que passa a ter característica unilateral, ou seja, da formação apenas das capacidades necessárias para o trabalho fragmentado. Todavia, essas capacidades não são estanques, pelo contrário, mudam de acordo com a complexificação dos meios produtivos. Vale ressaltar que Vigotski considera que não foi a crescente industrialização que aprisionou o ser humano, mas sim a organização do trabalho na sociedade capitalista e entende que nela estão as forças de sua superação.

Se no princípio o indivíduo foi transformado em uma fração, no executor de uma função fracionária, em uma extensão viva da máquina, então ao término, as próprias exigências da indústria requererão uma pessoa plenamente desenvolvida, flexível e que seja capaz de alterar as formas de trabalho, de organizar o processo de produção e de controlá-lo (Vigotski, 1930, p. 8).

A organização do trabalho no modelo toyotista revela essa necessidade de mudança no perfil do trabalhador, como explicitado por Vigotski, quanto à flexibilidade e ao desenvolvimento mais amplos das capacidades, com vistas a otimizar o processo produtivo. A chamada “sociedade do conhecimento”⁶ marcadamente tecnológica, apregoa a formação integral do ser humano no sentido da adequação ao atual modelo produtivo – o toyotismo, que impõe novas capacidades para o trabalhador, como: “[...] desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; formação geral e capacitação tecnológica [...]” (Libâneo, 2011, p. 23).

Apesar de as políticas para a educação infantil defenderem formação integral, a formação se mantém atrelada às exigências do processo produtivo, uma vez que focaliza apenas nas aprendizagens essenciais, nas competências e habilidades como visto anteriormente. Kuenzer (2005) alerta para acentuação da distinção entre trabalho intelectual e trabalho instrumental e ampliação do processo de alienação do sujeito, em função da ênfase nas habilidades psicofísicas e nas competências sociocognitivas. Como exposto,

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital (Kuenzer, 2005, p. 12).

Faz-se necessária a compreensão de que o “desenvolvimento integral” apregoadado pelas políticas educacionais mais recentes não garante aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos e bens culturais; pelo contrário, prima apenas pelo desenvolvimento de competências e habilidades mais complexas para a inserção no trabalho. Como assevera Vigotski (1930, p. 4) “Estão todos mutilados pela educação que treina para uma certa especialidade, pela escravidão vitalícia a essa especialidade”; para o autor, as capacidades intelectuais desenvolvidas pelo trabalhador são fontes para a sua dominação, uma vez que o torna extensão da máquina. O trabalho que deveria ser a fonte de desenvolvimento humano, no capitalismo é transformado em domínio e expropriação do

⁶ Há grandes restrições a esse termo para designar o momento histórico atual como foi tratado por Newton Duarte na obra “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?”. O uso do termo se fez para demarcar que, apesar de todo discurso da formação integral, se mantém as relações capitalistas de formação para o trabalho que não favorece a superação da fragmentação da consciência e da personalidade.



trabalhador de suas possibilidades criadoras.

Mesmo assim, Vigotski (1930, p. 08) entende que “A fonte de degradação da personalidade da pessoa, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana.” Isso pelo fato de que a complexificação dos meios de produção requer, cada vez mais, trabalhadores escolarizados, que podem ser a base para novas formas sociais. É fato que a formação integral defendida pelos interesses dominantes se refere a uma ampliação das capacidades e habilidades necessárias para o processo produtivo, contudo, isso abre caminho para se pensar possibilidades formativas com vista a superação da formação unilateral.

Para tanto, a educação precisa adotar um conceito de desenvolvimento infantil que considera a humanização da criança, ou seja, o desenvolvimento das máximas capacidades desenvolvidas pela humanidade ao longo do processo histórico e social. Vigotski (1930) entende que a transformação da educação tem papel fundamental para a formação consciente e crítica das novas gerações, com vistas à superação da divisão e alienação entre o trabalho físico e o intelectual. A possibilidade de uma educação para a humanização da criança pré-escolar está na superação das práticas espontaneístas dos anos de 1980-1990 por uma ação docente intencional e sistematizada. Diante desse desafio, pondera-se sobre alguns pressupostos para a prática docente nessa perspectiva.

A HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRESSUPOSTOS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR

A finalidade da educação para Vigotski, segundo Tuleski (2021), não pode ser definida de forma abstrata e distante da realidade concreta, portanto, deve ser pensada cientificamente por envolver a formação de um outro sistema de comportamento humano marcadamente cultural. A história, segue a autora, revela que a educação sofre influência dos interesses da classe dominante, o que pode ser constatado com as reformas educacionais a partir de 1990. Contudo, como explica a autora, é possível a superação da educação burguesa pela compreensão da sua dimensão social, cujo objetivo é criar formas de convívio social com o desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas e psíquicas. Destarte, a educação está ligada à mudança, porque se trata de transformação das inclinações instintivas e espontâneas em direção ao desenvolvimento do comportamento social mediado por signos e instrumentos.

Vigotski (2021) explica que o desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança envolve tanto o domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento (a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho) como os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.). Para isso, é preciso o desenvolvimento do autodomínio como um processo mediado pelos signos. Resulta que a humanização da criança pré-escolar deve ser pensada a partir dessas dimensões para que ela desenvolva plena e integralmente suas capacidades humanas.

Vigotski (2009) explica ainda que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores decorre dos processos de tomada de consciência e apropriação dos conhecimentos científicos. Como exemplo, o autor explica a diferença entre a aquisição da linguagem falada e escrita. O desenvolvimento da linguagem escrita, diferente da linguagem falada, implica em um nível mais alto de dupla abstração (ou seja, a ausência do som e do interlocutor), a arbitrariedade e consciência em um nível superior. A criança pré-escolar consegue usar as formas gramaticais e sintáticas na sua fala, mas sem



ter consciência do domínio delas. Nesse caso, o estudo da gramática no período escolar possibilita a tomada de consciência que favorecerá que a criança opere voluntariamente. Vigotski (2009, p. 320-321) reitera que o ensino de certas disciplinas favorece a transferência das habilidades e capacidades da criança “[...] do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente”. Portanto, esses são processos necessários para o desenvolvimento das capacidades humanas que decorrem da apropriação dos bens materiais e intelectuais produzidos historicamente.

Dada a sua importância na constituição da conduta cultural, o processo de apropriação deve ser a base norteadora para a educação escolar. Leontiev (2004, p. 286) explica que:

[...] Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

,[...] aquela em conexão com o qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Sendo a atividade guia aquela que vai elevar o nível de desenvolvimento da criança, ela é um conceito-chave, que deve nortear a organização da prática docente, pois, assim como o trabalho representa a transição do comportamento humano instintivo para o comportamento cultural, assim também, ao longo do desenvolvimento da criança, novas formas de atividades surgem e orientam o seu desenvolvimento rumo ao comportamento cultural. Seguindo o conceito de atividade guia proposto por Leontiev, Elkonin (1987b) elaborou a periodização do desenvolvimento infantil destacando a atividade guia de cada estágio como reveladora da forma como a criança se relaciona com a realidade e da sua personalidade e consciência do real. É preciso ressaltar a periodização⁷, não como um conjunto de características de cada período e, muito menos como um conjunto de habilidades necessárias para a criança realizar nas atividades de ensino.

No período pré-escolar, segundo Elkonin (1987b), o brincar de papéis é a atividade guia, meio pelo qual a criança atua sobre a realidade para apreendê-la. O autor destaca que as fontes de conhecimento para a criança pré-escolar são múltiplas, mas, no brincar, esses conhecimentos são elevados a um nível superior, pela consciência e a generalização que favorecem o desenvolvimento. O brincar de papéis sociais implica em compreender e assimilar “[...] as particularidades da atividade do adulto, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas e o sentimento social da atividade humana” (Elkonin, 1987a, p. 513, tradução nossa).

Para o autor, o brincar possibilita o desenvolvimento moral da criança, no que se refere à apropriação das leis e regras morais, o desenvolvimento da voluntariedade e o autocontrole da conduta; no aspecto psicológico, há a complexificação da percepção, desenvolvimento da linguagem, formação da imaginação e começa o desenvolvimento do pensamento abstrato. Diante do conjunto de processos desencadeados pelo brincar, a sua inserção na educação pré-escolar objetiva a humanização das crianças.

Nessa perspectiva do brincar como atividade guia, cabe ao professor, como explica Elkonin (1987a, p. 513) “[...] dar-lhes a conhecer aquelas faces da realidade, cuja reprodução no brincar possam exercer uma influência educativa positiva e desviar da representação aquilo que possa de-

7 Para compreensão da relação entre a periodização do desenvolvimento e atividade dominante, sugere-se a leitura da obra de Elkonin (1987b) que consta nas referências.



envolver qualidades negativas". Durante a brincadeira, o professor precisa conduzir as crianças ao processo de tomada de consciência dos elementos que compõe o meio em que vivem, os quais podem ser recriados no brincar. Conforme Magalhães (2019, [epud]) o professor

[...] é aquele que dirige o processo educativo, que transmite a criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana materializada nos objetos da cultura e que organiza a atividade da criança, promovendo, dessa forma, o seu desenvolvimento psíquico.

Em oposição ao proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, a BNCC, ao objetivar o desenvolvimento de habilidades e competências, revela ser instrumento para garantir a manutenção das relações capitalistas, tendo como estratégia: o parco acesso ao saber científico acumulado pela humanidade; a formação de habilidades técnicas e operacionais que não implicam necessariamente a tomada de consciência e não aprimoram o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme exposto no documento,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 33).

Embora reitere as interações e o brincar, conceitos tão importantes para a prática pedagógica na educação infantil, o documento não ultrapassa as relações cotidianas que se expressam pelos afetos, regulação das emoções e resolução de conflitos. Como exposto na PHC, o brincar é atividade guia do desenvolvimento e como tal é o meio pelo qual a criança se apropria dos conhecimentos e das relações sociais entre os adultos, portanto, se refere a bem mais do que regulação de emoções e resolução de conflitos. Além do mais, ao final do período pré-escolar o brincar conduz a criança para a necessidade de se apropriar do conhecimento científico elaborado pela humanidade. O brincar é atividade que desenvolve plenamente a criança e ainda conduz para o próximo período, que se caracteriza pela atividade de estudo. A proposta da BNCC, ao focalizar o cotidiano da criança e suas emoções não possibilita que os indivíduos atinjam a compreensão da essência da realidade na qual vivem, mas aceitem as relações sociais como algo natural, por isso, não privilegia a apropriação do saber científico que exige formas mais complexas de pensamento que ultrapassem o saber empírico.

Tais considerações a respeito da BNCC decorrem do exposto por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) de que, na análise das políticas educacionais, as palavras importam, pois

A vulgarização do "vocabulário da reforma" pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue "colonizar" o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da "modernidade".

Nessa perspectiva, entende-se que a recorrência de termos na BNCC, como competências (258 vezes), habilidades (434 vezes) e aprendizagens essenciais (22 vezes), em consonância com os documentos do Banco Mundial e da Unesco, expressam um movimento global de reforma da educação, vinculada ao processo de acumulação flexível e neoliberal do capital. O estudo dos documentos de políticas educacionais não pode se restringir, segundo Evangelista e Shiroma (2018), à explicação da política em si e à investigação do que está dito. É preciso desvelar o que não está dito, o que está oculto e a razão de tal ocultamento. É preciso inquirir por que foi organizado a partir de determinados termos, quem propôs tal documento, a quais grupos, classes ou fração de classe interessa, por que e para quê? Em suma, a análise dos documentos de políticas educacionais não pode estar



desvinculada da totalidade histórica e social na qual foi produzido; de suas correlações de forças e contradições.

Destarte, o texto do documento da BNCC, em si, não revela explicitamente tais interesses e contradições; entretanto, quando se analisa o processo de elaboração e aprovação de tal documento, ou seja, a conjuntura, é possível identificar a que veio, a quem interessa e sua relação com a lógica capitalista vigente. Trata-se de um documento produzido por agentes públicos e privados, com forte protagonismo dos setores privados como o movimento Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemman, os Institutos Itaú, Natura, Unibanco, Inspirare (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020), ou seja, movimentos e instituições do setor empresarial, cujo discurso de justiça, inclusão e democracia oculta o real interesse privado de expandir o mercado educacional, a fim de ampliar a taxa de lucro e a acumulação de capital.

Leontiev (2004, p. 294) destaca como a divisão do trabalho e da sociedade em classes produz níveis distintos de apropriação dos bens culturais, pois “[...] a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos”. Essa concentração cultural é um instrumento valioso para garantir a reprodução das relações capitalistas e a subordinação do trabalho manual ao trabalho intelectual, pois ao fragmentar a formação da criança favorece a expropriação da totalidade das capacidades humanas produzidas histórica e socialmente.

A resistência a esse movimento hegemônico é a realização de uma prática docente na educação pré-escolar pautada no conceito de humanização, que garanta o efetivo desenvolvimento das capacidades humanas em cada criança, por meio das interações e do brincar. Para tanto, é importante o aprofundamento do conhecimento a respeito do brincar na perspectiva da histórico-cultural para que a prática docente não seja reprodutora das relações capitalistas que impedem a apreensão da realidade e, conseqüentemente, a atuação do ser humano como sujeito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desse artigo pautou-se na possibilidade de elevar a qualidade da formação da criança pré-escolar a partir do conceito de humanização na perspectiva da PHC. Comprovou-se a influência das classes dominantes na educação do pré-escolar, a fim de adequar a formação das crianças às necessidades da sociedade capitalista. A educação pré-escolar assume um caráter educativo nas políticas públicas, a partir de 1980, mas ainda restrita à formação unilateral. Para alcançar os objetivos mercadológicos, as políticas educacionais, como a BNCC, se apoiam na garantia de aprendizagens essenciais por meio dos campos de experiências para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas, porém, não ultrapassam o conhecimento empírico, requerido pelo mercado de trabalho, o qual mantém o sujeito subserviente ao sistema.

Na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento da criança é cultural, e não puramente biológico, porque se trata de apreender os elementos do meio cultural produzido pela humanidade; elementos esses que modificam os modos e procedimentos da conduta e favorecem a transição do comportamento instintivo para o comportamento cultural. Nesse processo de formação e por meio do brincar de papéis sociais, da atividade guia do período pré-escolar, a criança apropria-se das relações sociais dos adultos, das normas de conduta e valores morais, desenvolve auto conduta e o





pensamento passa a atuar com base nas significações.

Na perspectiva da humanização das crianças pré-escolares, os professores devem compreendê-las como um sujeito histórico com direito à apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade; apropriação que promova mudanças qualitativas no seu psiquismo, de modo a garantir o seu pleno desenvolvimento. E, para tanto, a prática pedagógica e o ensino ganham relevância pois se alinham ao desenvolvimento das capacidades humanas pela apropriação dos bens culturais. O brincar como atividade guia do desenvolvimento pré-escolar não fica refém das vivências cotidianas e do espontaneísmo, mas passa a ter papel central no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio. A indissociabilidade cuidar-educar nas políticas educacionais brasileiras a partir de 1990. In: Seminário do Trabalho: trabalho, crise e políticas sociais na América Latina, 10, 2016, Marília. **Anais** [...] Marília: UNESP, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998. v. 1.

CORSI, Francisco Luiz; ALVES, Giovanni (org.). **A crise do capitalismo global:** o capital e suas contradições. Bauru: Canal 6, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F; PARO, V. (org). **Políticas Públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas-SP: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antología. Moscou: Progreso, 1987a.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antología. Moscou:



Progresso, 1987b, p. 104-124.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 87-124.

FACCI, Marilda G. D.; SOUZA, Marilene P. R. de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 385-403, maio/ago., 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549-2014000200011X&lng=pt&nrmiso. Acesso em: 04 out. 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Santiago, Chile, v. 7, n. 1, p. 10-34, jan./mar., 2020.

GUIMARÃES, Cátia Corrêa. **Entrevista: José Paulo Netto**. Revista Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2011, v. 9, n. 2, p. 333-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200010>. Epub 27 Set. 2011. ISSN 1981-7746. Acesso em: 12 jul. 2021.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 397-416, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639917. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 26 abr. 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

KUHLMANN Jr., Moyses. Histórias da Educação Infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, mai.-ago., n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwW-T5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2012.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Seme-novich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LEONTIEV, Aléxis N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução Priscila Marques. 1 ed. Bauru, SP: Editora Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, João Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos /Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.**

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2017 [ePUB].





MAGALHÃES, Giselle Modé. Desenvolvimento do psiquismo na primeira infância: apontamentos para o ensino nessa faixa etária. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (orgs.) **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos**. Maringá-PR: EDUEM, 2019, [e-book].

MENDONÇA, Fernando Wolff; SANTOS, Maria Eduarda dos. A formação de conceitos científicos e o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Contradição – Revista Interdisciplinas de Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 1, e015, p. 2-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33872/revcontrad.v2n1.e015>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, 28(54), 77-96. Epub 10 de julho de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p77-96>. Acesso em: 11 fev. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, p.57-70, 2002. Organização das Nações Unidas. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-daonu/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular: uma base sem base e o ataque à escola pública. In: MACHALEN, Júlia; MATOS, Neide da S. D de; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da escola pública. In: HERMIDA, Jorge F. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da escola pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 20-42.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA Jr, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma no Estado e mudança na produção**. Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2020.

TONELLO, Iuri. **No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo**. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. **Formar para adaptar ou para transformar?** Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a Educação. Marília-SP: Editora Lutas Anticapital, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

UNESCO. **Educação 2030 - Marco de Ação**. Paris, 4 de novembro de 2015. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 07 jan. 2020.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene F. (2017). A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 163-176, 2017. DOI: 10.5902/1984644423681. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23681>.



Acesso em: 12 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (org.); Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A transformação socialista do homem**. 1930. Trad. Nilson Dória. Disponível em: <http://mia.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm#4>. Acesso em: 23 out. 2019.

