

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KELI SALÍ SCHEPANIAK

A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS,
CAMPUS CHAPECÓ-SC

CHAPECÓ - SC

2024

KELI SALÍ SCHEPANIAK

**A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS,
CAMPUS CHAPECÓ-SC**

Dissertação apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapeco-SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves

CHAPECÓ - SC

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schepaniak, Keli Salí

A educação da infância no PPC do Curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó - SC / Keli Salí Schepaniak. -- 2024.

70 f.

Orientadora: Doutora em Educação Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, U, U, 2024.

I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KELI SALÍ SCHEPANIAK

**A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS,
CAMPUS CHAPECÓ-SC**

Dissertação apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapeco-SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 SOLANGE MARIA ALVES
Data: 21/10/2024 09:50:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN
Data: 21/10/2024 22:11:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin– UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 LISAURA MARIA BELTRAME
Data: 22/10/2024 03:32:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lisaura Maria Beltrame – UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA
Data: 21/10/2024 10:07:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos que durante meu processo de humanização contribuíram guiando-me desde os primeiros anos de vida. Um carinho especial dedico à minha irmã Adrieli, que acompanhou esses anos, me apoiou e incentivou em vários momentos.

Aos colegas e amigos que compartilharam comigo esta jornada, meus sinceros agradecimentos pelas trocas de ideias, pelo suporte emocional e pelas conversas que ajudaram a desanuviar a mente.

Aos professores que fizeram parte da minha jornada na educação, desde a primeira série do Ensino Fundamental. Serei sempre grata àqueles que estão nas escolas públicas e lutam todos os dias por uma sociedade mais justa e igualitária.

À professora Maria Lucia Marocco Maraschin, que nos momentos em que duvidei de mim mesma, mostrou-me que não poderia desistir.

À minha orientadora, a professora Solange Maria Alves, com quem sempre pude contar durante todo este percurso. Sem sua orientação, tenho certeza, não teria chegado a este dia.

À FAPESC e à UFFS, instituições das quais foi bolsista, o que efetivamente, tornou viável a conclusão desse curso.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a concepção de infância que orienta a formação de pedagogas(os) da UFFS, *campus* Chapecó. Tem como objetivo identificar que concepções de infância permeiam o currículo de formação de professores do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó-SC, matriz 2019. Filia-se à linha de pesquisa Formação de professores: conhecimentos e práticas educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, no âmbito do Mestrado em Educação. É também, parte dos esforços investigativos do projeto guarda-chuva Desenvolvimento Humano e Educação, associado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski – GEPEVI. Escolhemos para coleta dos dados a pesquisa de cunho documental, que se ancora no escopo da teoria histórico-cultural e no materialismo dialético. Para os procedimentos de análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2011). Adota-se neste trabalho uma concepção de infância que olha para infância como um todo, entendida como um tempo histórico de desenvolvimento humano que vai do zero aos doze anos de idade, e que abrange, portanto, parte do tempo da Educação Básica no Brasil, de maneira específica, as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise e interpretação dos dados revelam que a matriz curricular do Curso se constitui em três eixos formativos: *Escola, Infâncias e Sociedade; Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar; e Escola, Infâncias e os Processos Investigativos*. Esses focos formativos orientam concepções de infância e conectam os componentes curriculares entre si. Ademais, os componentes: *Estudos socioantropológicos da infância; Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento; Psicologia da Educação I e II; O imaginário criativo em Vigotski e a organização pedagógica escola; e Teoria histórico-cultural e educação escolar I e II* desenham uma concepção de infância que se aproxima de uma visão crítica, tendo em vista que oferecem diferentes perspectivas epistemológicas para compreender o processo de desenvolvimento humano. O que permite uma sólida formação de professores, adequada à promoção de práticas pedagógicas com vistas a uma educação revolucionária.

Palavras-chave: infância; formação de professores; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work consists in a study about the conception of infancy that orients the teacher education curriculum of the Pedagogy program of UFFS - Santa Catarina, Brasil, Chapecó campus, within the 2019's curriculum framework. Affiliates with the research line of "Teacher's Education: knowledge and educational practices" of the Postgraduate Program in Education - PPGE, of the Federal University of the Southern Frontier (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS), within the Master's Program of Education. It is also part of the researching efforts of the umbrella project "Human Development and Education", associated with the "Vygotsky School Study and Research Group" (Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI). We chose the documentary research to collect data, which is anchored in the scope of cultural-historical theory and dialectical materialism. For the proceedings of data analysis, we adopted the content analysis method of Bardin (2011). We highlight that we adopted a conception of infancy that looks at it as a whole, and understands the historical timeline of human development that goes from zero to twelve years old, therefore it embraces Brasil's basic education system period, named Early Childhood Education and the Primary School (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). The data analysis and interpretation reveal that the courses' curriculum framework is built of three formative axis: School, Infancies and Society; School, Infancies and the Teaching and Learning processes; and School, Infancies and Investigative Processes. These formative focuses orient the conception of infancy and connect the courses with each other. Furthermore, the courses: Socio-anthropological studies of infancy; Psychological foundation of learning and development; Educational Psychology I and II; The Creative Imagination in Vygotsky and School's Pedagogical Organization; and Cultural-historical theory and the school education I and II write a conception of infancy that gets close to a critical perspective, as they offer distinct epistemological perspectives to understand the process of human development. This allows a solid teaching education, suitable to the promotion of pedagogical practices towards a revolutionary education.

Keywords: infancy; teaching education; cultural-historical theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCENEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GEPEVI	Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PET – ALL	Programa de Educação Tutorial – Acessória Linguística e Literária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNL	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Articulação das categorias que impulsionaram o desenvolvimento humano

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Periodização do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

Quadro 2 – A infância no PPC do Curso de Pedagogia 2019

Quadro 3 - A Infância nos componentes curriculares do PPC 2019

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PERCURSOS, CONTEXTOS, RECORTES: A PESQUISADORA, O OBJETO E O MÉTODO.....	11
1.2	A MAIORIA DAS PESSOAS NASCE EM UMA FAMÍLIA, EU FUI ESCOLHIDA!.....	12
1.3	O OBJETO TAMBÉM FOI ESCOLHIDO E TEM HISTÓRIA: CONTEXTO E INDAGAÇÕES GÊNESES DO PROBLEMA DE PESQUISA	15
2	SOBRE O MÉTODO DE APREENSÃO DO OBJETO DO PONTO DE VISTA INSTRUMENTAL.....	21
3	A INFÂNCIA, O TEMPO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA EDUCAÇÃO INFÂNCIA E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
3.1	UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE INFÂNCIA	29
3.2	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	32
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CRÍTICA	41
5	UM OLHAR SOBRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS CHAPECÓ-SC	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS.....	55
	APÊNDICE A – A INFÂNCIA NO PPC 2019.....	59
	APÊNDICE B – A INFÂNCIA NOS COMPONENTES CURRICULARES DO PPC 2019.....	62

1 INTRODUÇÃO

Esta parte inicial do estudo proposto compila elementos, a nosso ver, importantes e necessários à apreensão e compreensão do movimento histórico que dá origem, constitui e delimita a problemática que buscamos elucidar, desde o lugar, por assim dizer, teórico-metodológico que nos sustenta e medeia todo o esforço de análise e síntese a que nos propomos, que é a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Estudar percursos e práticas de docência com e para a infância à luz de uma perspectiva teórica histórico-cultural, nos impõe, ao menos inicialmente, dizer da história que nos marca como subjetividades social e culturalmente constituída e que vai, pelo conjunto de circunstâncias de que é feita, tecendo o sujeito que pesquisa, o objeto pesquisado, seus alcances, recortes e as escolhas metodológicas.

Nestes termos, se faz fundamental registrar que esta pesquisa filia-se à linha de pesquisa Formação de professores: conhecimentos e práticas educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul -UFFS, *campus* Chapecó – SC. É também, parte do esforço de pesquisa do projeto guarda-chuva Educação e Desenvolvimento Humano, coordenado pela professora orientadora e compõe o escopo de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski – GEPEVI.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PERCURSOS, CONTEXTOS, RECORTES: A PESQUISADORA, O OBJETO E O MÉTODO

Neste momento de considerações iniciais, com fins de organização de uma lógica coerente e coesa, se colocam, inicialmente, elementos de caráter mais subjetivos relativos a um breve relato do percurso de vida da pesquisadora com o intuito de dar concretude histórica a esse sujeito e sinalizar possibilidades para a pesquisa *stricto sensu*. Em seguida, procuramos explicitar elementos do contexto histórico que, ao mesmo tempo em que nos ajudam a construir evidências sobre a importância e contribuições deste estudo, são origem e desenvolvimento do objeto. Ainda, procuramos dar coerência e coesão ao objeto nos termos do método, assinalando o caminho cognitivo de apreensão, compreensão e produção de sínteses que estarão orientando metodologicamente o trabalho.

Por fim, os elementos introdutórios desse estudo estão escritos em primeira pessoa do singular, por apresentarem aspectos mais pessoais. A partir do subtítulo 1.3, “O objeto também foi escolhido e tem história: contexto e indagações gêneses do problema de pesquisa”, o texto passa a adotar a conjugação verbal da primeira pessoa do plural. Essa escolha se deve ao fato

de estarmos dialogando com as contribuições de vários pesquisadores, que fundamentam este estudo.

1.2 A MAIORIA DAS PESSOAS NASCE EM UMA FAMÍLIA, EU FUI ESCOLHIDA!

No ano de 1986 o Brasil presenciava seu primeiro governo após a Ditadura Militar, mesmo não tendo sido eleito por eleições diretas, José Sarney, vice de Tancredo Neves, assumiu o governo, em virtude da morte do Presidente. Em seu governo, foi instituído o Plano Cruzado, que visava acabar com a inflação adotando medidas como o congelamento de salários e preços de produtos. Medidas que de início surtiram algum efeito, porém, com o passar do tempo não tiveram sucesso. Frente a tantas dificuldades, em novembro do mesmo ano, o país foi tomado por uma série de protestos, resultado do fracasso do Plano Cruzado.

Foi neste contexto histórico brasileiro em que nasci, no Hospital de Caridade, localizado na cidade de Erechim-RS. No dia que dei meu primeiro choro, minha mãe biológica tomou uma importante decisão, que mudaria toda minha vida. Sozinha, sem condições financeiras e nem psicológicas de criar um bebê, decidiu que me doaria a sua irmã Helena. Neste mesmo ano, minha mãe adotiva conheceu seu futuro esposo, com quem se casou e engravidou de meu irmão.

No interior do município de Entre Rios do Sul - RS, em uma pequena propriedade agrícola tive minhas primeiras experiências. Foi naquele lugar humilde que, acompanhando meus pais na roça, aprendi a andar, falar, pensar, a cultivar plantas e criar os animais. Crescendo em contato com a flora e fauna daquele pequeno universo, aprendi empiricamente as primeiras leis da natureza.

Os anos foram passando e em uma tarde de 1993, meu irmão e eu, tivemos nosso primeiro dia de aula. Devido as condições sócio-históricas da comunidade onde morávamos, nosso primeiro ano na escola foi já na primeira série, em uma turma multisseriada. Daquela pequena escola, as lições que marcaram foram os exercícios de prontidão, porém, o que foi realmente significativo e que guardo na lembrança, são as memórias das primeiras palavras, escritas no barro que ficava às margens da estrada próximo a minha casa.

No ano seguinte, fomos surpreendidos com o encerramento das atividades da pequena escola e transferidos para a Escola Municipal da Ensino Fundamental Candido Portinari, que ficava na comunidade de Vila União. Ali estudei até a quinta série e com tristeza soube que esta escola também foi desativada em razão do pequeno número de estudantes. Também neste ano, chegou uma nova integrante na família, minha irmã Adrieli.

Em 1998, passei a frequentar Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barragem do Rio Passo Fundo, que ficava na parte central do município. Deste período são muitas as recordações, algumas boas, como por exemplo, as aulas de língua portuguesa da professora Wanda, que nos instigava a viajar nas literaturas clássicas brasileiras, a interpretar, a ouvir atentamente as letras de músicas e programas de televisão. Mas também, recordo com tristeza da falta de incentivo à leitura por parte de meus pais, lembro que minha mãe preferia que eu contribuísse nos afazeres domésticos ao invés de dedicar tempo para leitura. Isso mostra as adversidades do contexto social da época, as dificuldades em vislumbrar outras perspectivas, com melhores condições e experiências enquanto membro do gênero humano.

Felizmente, tive professores que me incentivaram a continuar estudando, creio que essa postura por parte daqueles profissionais incríveis tenha influenciado na minha escolha pela profissão docente. Quando concluí o Ensino Médio fui morar em Chapecó-SC, meu desejo era trabalhar e cursar Licenciatura em Geografia na Unochapecó, uma universidade comunitária historicamente muito importante pra toda essa região. Mas a falta de informação, condições financeiras e as críticas por alguns familiares acabaram por adormecer esse sonho.

Os anos 2000 trouxeram mudanças no cenário político nacional, os governos Lula e Dilma criaram universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, em Chapecó-SC. Frente à possibilidade que essa instituição apresentava, em 2015 me inscrevi para a seleção dos cursos de Pedagogia e Letras Português/Espanhol da UFFS, conseguindo conquistar minha vaga no curso de Pedagogia. Naquele momento decidi que iria aproveitar ao máximo a vida acadêmica, então no segundo semestre do curso participei da seleção para bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET da UFFS, quando selecionada me tornei uma petiana, o que viabilizou experiências em atividades alicerçadas na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com intuito de promover uma aproximação com meu futuro campo de atuação, durante o ano de 2016, trabalhei como agente educativa na Escola Básica Municipal Clara Urmann Rosa, situada no bairro Parques da Palmeiras no município de Chapecó-SC. Nesta instituição, eu era responsável pela biblioteca, na qual, passei a realizar seções de contação de histórias para as crianças que frequentavam a instituição. Destas ações, nasceu o projeto de extensão “Contação de histórias da literatura nacional e incentivo à leitura - Anos Iniciais”, vinculado ao PET. A ação extensionista se mostrou bem-sucedida e me acompanhou por toda a graduação, tendo em vista, que a proposta teve diferentes versões, além de desmembramento em outras ações, como o projeto “Maleta Literária”.

Em 2019, no último ano da graduação, voltei a trabalhar como agente educativa, agora no Centro de Educação Infantil Municipal Otacílio Costela, situado no bairro Efapi em Chapecó-SC. Em meio as crianças da turma Maternal III, o contexto provocava reflexões diárias, seja a respeito do espaço físico, da organização da instituição, das práticas pedagógicas, dos conteúdos e situações cotidianas que emergiam em meio às crianças. O que, no meu caso, se efetivou em um conjunto de indagações sobre a educação da infância e o trabalho educativo com as menores: Quem são? Em que tramas sociais estão se constituindo como seres humanos? Como o Centro de Educação Infantil trata essas crianças? Que concepções de infância guiam a ação educativa com as crianças? Quais as intencionalidades com as atividades propostas? Que tipo de experiências promoviam as atividades? Quais concepções de infância norteiam a formação das pedagogas(os) e como essa formação influencia as práticas pedagógicas?

Essas experiências, ainda que iniciais, deixaram marcas em meu processo formativo. Ser petiana, poder dialogar com as coordenadoras das ações extensionistas, com os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia e com os profissionais e as crianças das instituições onde estive inserida foi de grande valia para minha formação profissional e pessoal. Ademais, percebi a importância e necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, bem como as especificidades da educação da infância. Frente a isso, e às indagações que me fazia no e sobre o cenário de atuação, me desafiei a propor um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* da UFFS e concorrer a uma vaga para o Mestrado em Educação como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos e qualificação profissional. Na oportunidade, o projeto que apresentei e que me possibilitou a aprovação no processo, tinha como objeto principal os processos de imaginação e criação das crianças que frequentam a rede municipal de Educação Infantil de Chapecó – SC. Sinalizando desde então meu encantamento e meu compromisso com a pesquisa e a prática profissional no âmbito da Educação Infantil.

Diante da aprovação no processo seletivo do PPGE-UFFS e da inclusão na linha de pesquisa de *Formação de professores: conhecimentos e práticas educacionais* do PPGE, assumi como compromisso aproveitar ao máximo este caminho formativo. Entre os inúmeros desafios que a formação *stricto sensu* coloca, o de rever o projeto e o objeto, amadurecer aspectos epistemológicos, teóricos e políticos do objeto estão entre os principais. Especialmente no âmbito teórico-epistemológico, a retomada dos fundamentos da teoria histórico-cultural para pensar a educação e, no meu caso, mais especificamente a educação da infância, somada aos estudos sobre o método do materialismo histórico-dialético como base científica do objeto, foram fundamentais para repensar, não apenas a pesquisa em si, mas a sua função social.

Assim, entre os componentes curriculares, os diálogos com a orientadora, com colegas, as leituras, os grupos de estudos, foram mediando processos que culminaram com a emergência de um objeto mais fecundo, a meu ver, na medida em que toma a educação da infância como objeto à luz da teoria histórico-cultural. Diante desse quadro, apresentou-se um novo desafio, estudar as concepções de infância e de educação da infância que permeiam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da UFFS, *campus* Chapecó - SC, tendo a teoria histórico-cultural como guia deste percurso.

1.3 O OBJETO TAMBÉM FOI ESCOLHIDO E TEM HISTÓRIA: CONTEXTO E INDAGAÇÕES GÊNESES DO PROBLEMA DE PESQUISA

O problema do qual se ocupa este estudo é “Que concepções de infância permeiam o currículo de formação de professores no curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó-SC, matriz 2019?” No entanto, até chegar neste problema, houve uma caminhada repleta de questionamento, que constituem não só este trabalho, mas também me constituem enquanto professora e até mesmo como membro da sociedade em um determinado período histórico.

Durante a graduação em Pedagogia na UFFS, debates e reflexões sobre o que, quando, onde e como ensinar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental faziam parte do percurso formativo, algo esperado, considerando que são níveis de atuação direta do pedagogo. Discutíamos também, sobre os níveis do sistema educativo, no qual segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394, a Educação Básica (EB) é dividida da seguinte maneira: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

Foi o percurso formativo no curso de Pedagogia da UFFS, nas ações extensionistas, nos estágios obrigatórios, como agente educativa e hoje como mestrande e professora na rede municipal de Ensino de Chapecó - SC, que oportunizaram refletir criticamente sobre os aspectos históricos que culminaram na constituição do sistema de ensino vigente e suas nuances. Como resultado, foi possível compreendermos que existe uma dualidade no sistema educacional brasileiro, a pública para as camadas sociais menos privilegiadas e a privada, destinada a uma pequena parcela da população brasileira. Estas reflexões fizeram perceber a importância de políticas públicas de educação, de saúde, alimentação e moradia.

E que pesem as assertivas nas reflexões pontuadas, delas foram emergindo outras perguntas que, ao fim e ao cabo, foram ajudando a dar recortes para o que depois viria a ser o problema desta pesquisa. Se, diante da afirmativa da existência de duas escolas, uma para classes populares e outra para classes dominantes, há uma Educação Infantil para cada uma, o

que cada uma concebe como infância? Há na infância das classes populares menor preconização e acompanhamento no crescimento, mediado pela realidade pedagógica do ensino em que se insere? E, seria a infância da rede particular, intermediada pela pressão da iniciativa privada e dos pais, entremeada pela necessidade por resultados e desempenhos das crianças desde muito pequena? O que é a infância para estas visões de escola? Um tempo do desenvolvimento humano destinado a brincar? Um tempo destinado a aprender? Não se aprende brincando? Não se brinca ao aprender? Não seria a infância um tempo histórico de desenvolvimento humano, marcado por atividades mediadoras das formas de apropriação da cultura como nos ensina a Escola de Vigotski?

Ainda, a constatação de que há escolarização na Educação Infantil – caso mais frequente nas instituições de ensino privadas -, parece evidenciar a crise que se instala entre o que é a educação infantil e o que é a educação escolar (Barbosa, 2004). Também aqui parece haver uma dualidade permeada por visões sobre infância. De um lado, a brincadeira como mote pedagógico sugere um afrouxamento do papel da educação institucional no desenvolvimento humano. O brincar livremente em nome de uma liberdade do ser colocada assim, sem alicerce, parece retirar da prática pedagógica sua natureza fundante. Há aqui, empiricamente falando, um medo de escolarizar que, talvez, coloque a escola infantil secundarizada. Por outro lado, a imposição de processos de domínio da escrita e da leitura em nome, talvez, de uma competitividade individualista que retira da infância a possibilidade de viver o seu tempo. Parte-se a infância ao meio ao invés de pensá-la como totalidade articulada: um tempo mais criança, um tempo mais estudante, no tempo infância.

As questões aqui pontuadas, convidam a refletir sobre a cultura da escolarização. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância dependem da qualidade dos processos de mediação aos quais a criança é submetida, logo, o papel do professor tem uma enorme responsabilidade perante esse desenvolvimento das crianças. Outro ponto, é que mesmo a E.I. sendo a primeira etapa da Educação Básica, existe um grande número de profissionais que consideram seu trabalho uma questão maternal e instrumental, fazendo com que se desvalorize o trabalho crítico e intelectual e por vezes, enaltecendo apenas a prática (Arce, 2002). Ademais, existem algumas problematizações que fazem a diferença na definição de nossas concepções, como: O problema não é de ensinar conceitos, não é desenvolver a escrita, o problema não seria como nós professores estamos organizando esses processos, quais as intencionalidades, como são sistematizadas as mediações? Quando falamos que não pode ter escolarização na E.I, de que escolarização estamos falando? Qual o conceito de escolarização

que estamos olhando? O que entendemos que seja escola? Qual é o trato da infância dentro desse conceito de escola?

Isso posto, é de fundamental importância pensar a formação de pedagogas(os), já que é um período crucial em que se desenham os conceitos e premissas centrais que vão guiar a profissão. Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó – SC, torna-se o objeto desse estudo. Há que se ter em vista, que o curso de graduação em Pedagogia objeto de estudo, é ofertado dentro de uma instituição com um histórico peculiar, forjada por muitas lutas. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (2019), essa necessidade foi abraçada pelos movimentos sociais, profissionais da educação que reivindicaram a criação de uma universidade que atendesse a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno, luta que foi abraçada pelo então governo Lula. Tendo em vista, a relevância desse projeto na formação das(os) pedagogas(os) e o impacto dessa formação na educação da infância surgiram os primeiros questionamentos: Como o PPC compreende o processo de desenvolvimento humano? Como podemos olhar para a infância dentro desse documento? Que caminhos e perspectivas de infância sustentam o PPC? Qual a concepção de criança, de sociedade, educação, de infância que o PPC adota? Que implicações decorrem disso para a prática educativa no âmbito da EI e dos Anos Iniciais do EF?

É importante destacar que o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da UFFS, *campus* Chapecó-SC, de 2010, guiou o trabalho pedagógico na formação de pedagogas(os) na instituição até 2018. Em 2019 foi publicado o segundo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, o qual tem norteado as práticas na formação de pedagogas(os) até o presente momento. Se trata de um documento de suma importância, pois ele baliza a formação das(os) profissionais que vão atuar diretamente na Educação Básica de Chapecó e região. Logo, em quais termos se faz relevante realizar estudos acerca das concepções que sustentam o PPC (2019), na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? As questões postas anteriormente sobre as dualidades presentes na educação da infância, persistem no PPC? Há uma infância para Educação Infantil e outra para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como se relacionam estes tempos escolares no âmbito do PPC do Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó?

Este estudo aborda a infância como um tempo de desenvolvimento humano, que engloba a faixa etária que compõe os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 6 a 10 anos e com o qual se ocupa a Educação Infantil, dos 0 aos 5 anos. Em virtude disso, a necessidade de pensarmos a infância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como uma totalidade, articulada, compreendendo que o processo de desenvolvimento é repleto de

especificidades. Adotar práticas pedagógicas que não considere a educação da infância no todo, culmina em um trabalho educativo segmentado, o qual, em maioria, não promove o desenvolvimento e a formação integral das crianças.

O conceito de infância como tempo de desenvolvimento humano que integra Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, nos parâmetros deste estudo, encontra respaldo no escopo da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, para a qual, a criança é um sujeito histórico e social. Tendo em vista a importância do contexto e das dinâmicas sociais, Facci (2004), salienta que um elemento fundamental do desenvolvimento do psiquismo humano é a atividade social, que tem como aspecto fundante, a mediação por meio dos instrumentos e signos. A autora ainda destaca, que o percurso histórico do desenvolvimento se constitui pela mediação de tipos específicos de atividade, chamadas por Vigotski, Leontiev e Elkonin, de atividade principais, que guiam o desenvolvimento. Essas atividades desempenham “[...] a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (Facci, 2004, p. 66), e se constituem como linhas centrais de desenvolvimento, junto a elas coexistem as atividades que exercem um papel secundário, mas não menos importante. Estas linhas de desenvolvimento estão ligadas e são dependentes uma das outras.

Os questionamentos apresentados e o aporte teórico orientaram uma primeira busca sobre a temática, em bases de dados de instituições relevantes e com credibilidade científica como: Catálogo de teses e dissertações da Capes, no site da BDBTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A estratégia de busca delimitou o recorte temporal das publicações realizadas dentro deste século, de 2000 a 2022, e adotou o seguinte conjunto de expressões de busca: "conceito de infância"; "currículos"; “formação de professores”; "conceito de infância"; "teoria histórico-cultural"; "formação de professores” e “infância". Os trabalhos encontrados serão empregados como base para este estudo e estão disponíveis para consulta nos anexos da dissertação.

As leituras iniciais nas pesquisas selecionadas, evidenciam que ainda não há investigações que tenham como objeto o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó-SC, com foco no estudo ao qual esse trabalho se dispõe. Isso nos permite inferir sobre uma carência que, a nosso ver, pode se constituir na contribuição deste estudo para o avanço da ciência na área, pois a pesquisa busca preencher uma lacuna acerca da reflexão sobre a educação da infância, o conceito de infância em um documento imprescindível na formação de pedagogas(os) que vão atuar em Chapecó e região. Uma vez que, como exposto,

não foram encontrados trabalhos que abordam o tema: *A educação da infância no PPC do curso de pedagogia da UFFS, campus Chapecó-SC: à luz da teoria histórico-cultural.*

A importância desses documentos na formação de pedagogas(os) e ausência desse tema na revisão bibliográfica e o aporte teórico exposto, por um lado, respalda o conjunto de indagações feitas até aqui e, por outro, suporta nossa intenção de problematizar a concepção ou concepções de infância manifestadas no PPC. É neste contexto que emerge nosso objeto principal que é de analisar, à luz da teoria histórico-cultural: *Que concepções de infância permeiam o currículo de formação de professores no curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó-SC, matriz 2019?* Desse problema emergem as seguintes questões de pesquisa:

i) *Como se caracteriza a infância na perspectiva histórico-cultural e que implicações pedagógicas decorrem dela para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

ii) *Como a infância está representada/concebida no PPC do curso de Pedagogia da UFFS – Campus Chapecó – SC?*

Para atender ao problema da pesquisa, temos como objetivo geral: *Identificar que concepções de infância permeiam o currículo de formação de professores do curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó-SC, matriz 2019 analisando-o à luz a teoria histórico-cultural.*

E como objetivos específicos:

i) *Explicitar concepções de desenvolvimento humano, infância e educação da infância e suas implicações pedagógicas no escopo da teoria histórico-cultural;*

ii) *Explicitar concepções de desenvolvimento humano, infância e educação da infância no escopo do PPC do curso de Pedagogia da UFFS, campus Chapecó-SC;*

Pelas leituras realizadas até o momento, trabalhamos com a hipótese de que, em geral, na ação educativa com crianças, seja no Anos Iniciais, seja na Educação Infantil, vivenciamos a hegemonia de concepções ingênuas e romantizadas da infância que tende a se reproduzir nas políticas de formação de professores e que podem ser, rapidamente aludidas, pela afirmação de que é a criança o centro do processo pedagógico, entre outros. Contudo, dado um conhecimento mínimo sobre o percurso formativo no curso de Pedagogia, alvo desta investigação, nossa crença inicial é a de que, ao contrário do que preconizam as ideias e políticas hegemônicas sobre a infância e sua educação, temos aqui um olhar de base crítica, comprometido com mudanças radicais na educação da infância e de transformação social. O que, em tese, desembocaria num percurso formativo mediado, em termos teóricos, epistemológicos, estéticos e pedagógicos por aportes efetivos voltados a equipar a pedagoga-professora de crianças, para

intervir pedagogicamente no desenvolvimento humano da infância, que pretendemos testar, neste momento, por meio de análise. Tendo em vista, uma concepção distinta de infância, nossa perspectiva como já sublinhado, entende como papel das instituições educativas a formação integral da personalidade humana. Para dar validade a essa hipótese, no próximo tópico vamos apresentar o caminho metodológico que será empregado neste estudo.

2 SOBRE O MÉTODO DE APREENSÃO DO OBJETO DO PONTO DE VISTA INSTRUMENTAL

A pesquisa em educação, está intimamente ligada a própria constituição da sociedade e suas perspectivas de futuro. Isso se deve, ao papel social da pesquisa, em apontar alternativas para os problemas que anseiam a população. Esta proposta, que dialoga com o processo de humanização e suas especificidades, adotou um caminho metodológico alinhado nessa lógica de pesquisa.

Assim, para responder as inquietações, escolhemos para coleta dos dados a pesquisa de cunho documental, que se ancora no escopo da teoria histórico-cultural e no materialismo dialético. Segundo Frigotto (1994, p. 73), a dialética, “Para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.” É em virtude disso, que uma pesquisa na perspectiva materialista histórico-dialética se organiza de modo a buscar a superação. Gadotti (1995), salienta que a dialética enquanto um método de apropriação do concreto é um instrumento de análise. O autor destaca ainda, que ela precisa ser entendida como crítica dos pressupostos, das ideologias e principalmente dos dogmas e preconceitos, pois isso, a torna revolucionária.

Após estabelecido estes aspectos, só é possível entender essa concepção, quando compreendemos o movimento da pesquisa dialética materialista, que é “[...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação.” (Frigotto, 1994, p. 79). É também nesta perspectiva, que Teixeira (2005) procura sintetizar o processo de movimento para o desenvolvimento dos conhecimentos substanciais de um fenômeno da seguinte forma:

[...] no método do materialismo dialético, o concreto no pensamento é uma síntese das múltiplas determinações. O percurso do pensamento ao real, portanto, se dá do seguinte modo: a realidade manifesta-se imediatamente aos nossos sentidos; passa-se, então, pela via da abstração, à captação das múltiplas determinações do real, imperceptíveis imediatamente aos sentidos; chega-se à apropriação, pelo pensamento, das múltiplas determinações, ou seja, ao concreto no pensamento. Em síntese, o ponto de partida do conhecimento é o concreto real (empírico) e o ponto de chegada é o concreto pensado. (Teixeira, 2005, p. 76).

Frente a este esforço, buscamos o concreto pensado, o qual, na dialética se constitui no pensamento crítico que busca compreender a realidade. Conforme Kosik (1976, p. 13):

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um detour. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana.

O detour segundo Frigotto (1994), tem duas implicações, o primeiro diz respeito, que o método tem como ponto de partida os fatos empíricos, dados pela realidade. O segundo, implica na superação das primeiras impressões, ir a fundo, às leis fundamentais do objeto, é por esse caminho que podemos chegar ao concreto pensado.

Partiremos agora para os procedimentos de análise dos dados. Para atender as especificidades dessa investigação adotamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo faz mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Tendo essa estrutura metodológica e por acreditarmos no poder da educação, no processo de humanização e superação, ao qual é função principal da escola, nos ancoramos nos arcabouços da Escola de Vigotski e dos autores/pesquisadores que dessa teoria se ocupam ou que, de alguma forma, estão comprometidos com os processos que envolvem a educação da infância. A nosso ver, o escopo da teoria histórico-cultural é uma alternativa concreta para problematizar e refletir sobre percurso desse processo investigativo.

Dentro da teoria histórico-cultural existem inúmeras possibilidades para olhar nosso objeto de estudos, porém, destacamos uma categoria prévia para análise dos dados. A adotamos tendo em vista sua relevância para compreensão do estudo em questão: é a categoria infância. Nessa perspectiva, olhamos para infância como um todo, entendida como um tempo histórico de desenvolvimento humano que vai do zero aos doze anos de idade, que abrange, portanto, parte do tempo da Educação Básica no Brasil, de maneira específica, as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez apresentado nosso aporte metodológico e a categoria prévia desse estudo, o próximo capítulo dará início a apresentação do referencial teórico que ancora esta investigação.

3 A INFÂNCIA, O TEMPO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA EDUCAÇÃO INFÂNCIA E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

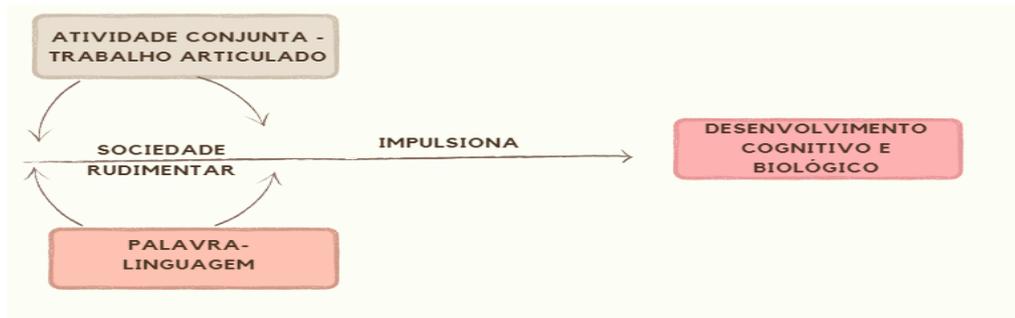
Sabemos que todos os membros da espécie humana passam por um processo de apropriação cultural, segundo a perspectiva histórico-cultural. Porém esse processo de apropriação nem sempre foi como conhecemos, a espécie humana passou, assim como todos os animais, por um longo processo evolutivo até chegar ao que conhecemos atualmente. Desse modo, para que possamos compreender melhor as implicações da ou das visões de infância que se materializaram ao longo da história, e como se dava o processo educacional (ou a ausência dele). Neste tópico, procuraremos trazer algumas contribuições de estudiosos sobre o tema, apresentando concepções de sociedade, ser humano, educação, infância e suas implicações pedagógicas alinhados a teoria histórico-cultural.

O materialismo histórico-dialético é uma perspectiva filosófica que fornece um arcabouço teórico, a nosso ver, essencial para compreender as complexas interações entre economia, política, cultura e classe social, ou seja, é uma lente que possibilita compreender os aspectos evolutivos da sociedade, e da humanidade como um todo. Tudo que implica nas relações de classe e na estrutura econômica, tem um impacto decisivo nas instituições, na política e na cultura da sociedade e por consequência, na educação. Foi em contato com essa perspectiva filosófica que Vigotski (2007) desenhou os fundamentos da psicologia histórico cultural, uma psicologia, que fosse verdadeiramente marxista e que se tornasse relevante para a educação e para as práticas médicas. Pino (2005), destaca que o objetivo de Vigotski era estabelecer uma psicologia que revelasse as leis dos processos psicológicos, e para isso articulou a história da espécie humana ao processo biológico (ou natural) de desenvolvimento humano. Foram com esses princípios e contando com essa articulação teórica que se desenvolveu todos os estudos aos quais se dedica a Escola de Vigotski.

Dentro desse trabalho, precisamos ressaltar, algumas concepções que são intimamente ligadas em se tratando da evolução humana, e que são princípios teóricos básicos na Escola de Vigotski: ser humano; sociedade e educação. Começaremos abordando a concepção de ser humano e suas especificidades. Engels (1876, p. 4), salienta que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda vida humana, [afirmando que essa categoria] criou o próprio homem.” De acordo com o filósofo o andar ereto, o desenvolvimento do trabalho, em especial o trabalho coletivo, que era pautado na ajuda mútua, uma atividade conjunta, foi o que possibilitou o agrupamento de alguns indivíduos da espécie, criando as formas mais rudimentares da sociedade humana, as quais foram sentindo a necessidade da comunicação, o que contribuiu

para o surgimento de uma nova categoria: a linguagem. O esquema abaixo, baseado em Engels (1876), procura ressaltar como a articulação dessas categorias contribuiu para o desenvolvimento da espécie humana e da própria constituição social.

Esquema 1 – Articulação das categorias que impulsionaram o desenvolvimento humano



Fonte: Imagem elaborado pela autora (2024)

Engels (1876), aponta ainda que o trabalho começa, principalmente, com a elaboração do instrumento, em especial, os de caça e pesca, que possibilitaram a ingestão de carne, que teve um avanço ainda maior com o uso do fogo e a domesticação dos animais. A soma do aprimoramento dessas habilidades, definitivamente permitiu um salto evolutivo em relação aos outros animais e mudou completamente os rumos da evolução biológica humana. Ainda, em se tratando da categoria trabalho, Edival Teixeira com base nos fundamentos marxistas, destaca o conceito de atividade vital, e enfatiza que “[...*atividade vital* é aquela que produz vida (p. 84, 2005, grifos nossos), salientando que

[...] os homens, através da sua atividade, reproduzem não apenas sua vida física, mas também sua vida espiritual. Por outras palavras, é a atividade livre e consciente que constitui o caráter genérico do homem. E, considerando-se que o homem não apenas consome o que a natureza lhe oferece, do modo ou estado como lhe oferece, então o ato histórico que é a produção dos meios de vida, implica a transformação da natureza. Isto é, através da atividade vital o homem cria uma realidade humana, humaniza a natureza e, ao humanizá-la, transforma-se. (Teixeira, 2005, p. 84-85).

Quando Teixeira (2005) apresenta o termo atividade vital, ele se refere ao trabalho consciente, não alienado, em que o ser humano busca manter sua existência, sabendo e estando envolvido intimamente no processo de produção e manutenção de sua existência. Martins (2013), destaca que o processo de trabalho intervém de maneira decisiva na formação das propriedades humanas e nas particularidades psicofísicas que envolvem a realização dessa atividade vital, que é absolutamente distante das atividades de outros animais. A pesquisadora destaca que

O desenvolvimento da atividade laboral associado às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexos. (Martins, 2013, p. 39).

A categoria trabalho permitiu ao homem colocar a natureza à sua disposição. Martins (2013) procura explicar esse processo ao citar os estudos de Marx e Engels, que definiam o trabalho como atividade intencional. Sobre a ótica do materialismo dialético e por consequência da teoria histórico-cultural, o trabalho positivo é uma atividade criadora, geradora de transformações que permitiu ultrapassar a existência orgânica do homem. Martins (2015), coloca em tela o trabalho alienado de Marx, ao estudar as contribuições do trabalho na formação da personalidade e salienta que

[...] a atividade do homem é a substância básica de sua personalidade, a atividade alienada característica da organização capitalista só pode ter como consequência a alienação da própria personalidade. As relações de alienação determinadas pela propriedade privada dos meios de produção circunscrevem as condições de construção da subjetividade dos indivíduos, e, sendo assim, o homem alienado, ainda que esta alienação se expresse em diferentes níveis e formas. Conceber a personalidade construída no contexto social capitalista negando é a alienação como condicionante primário é apenas mais uma das formas de expressão da própria alienação, cuja consequência principal é a distorção das relações humanas e sociais e das explicações acerca dos fenômenos que as sustentam. (Martins, 2015, p. 129-130).

Como podemos analisar, o trabalho alienado dentro da sociedade capitalista, pautado nas relações de trabalho e produção em larga escala, tem consequências negativas do ponto de vista da formação da personalidade, já que adota características não criativas, repetitivo e limitado. Desse modo, essas características interferem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pensamento.

Articulado com a categoria trabalho/atividade vital, está a segunda categoria: a palavra, que também ocupa um papel central. Engels (1876), salienta que a palavra articulada teve uma considerável contribuição na transformação do cérebro do macaco no cérebro humano. Foram milhares de anos de evolução da espécie que possibilitaram “O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos ao seu serviço, acrescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando ainda mais o desenvolvimento.” Engels (1876, p. 12-13). Corroborando, Leontiev ([19--]) aponta que

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma do reflexo da realidade. [...] O psiquismo (no homem) submete-se às *leis do desenvolvimento sócio-histórico*. (p. 73, grifos do autor).

Essa trajetória evolutiva, levou ao surgimento do homem acabado, logo surge a sociedade. Se nos primórdios, essa sociedade era uma sociedade rudimentar, o profundo processo evolutivo da espécie humana levou à diversificação do trabalho humano. Criaram-se novas atividades, como agricultura, tecelagem, elaboração de instrumentos derivados do metal e barro, chegando à navegação e ao comércio, o que demandou novos ofícios (Engels, 1876). Mas essa trajetória do desenvolvimento humano e social, chocou-se com o esgotamento das terras livres e com o acúmulo de riquezas, o que levou fatalmente ao que a teoria marxista chama de divisão de classes, compostas pela classe dominante, que compreende uma pequena parcela da população, e a classe dominada, que por sua vez, compreende a grande massa da população. Esta última, ao longo da história, acabou e acaba, até os dias atuais, a viver e sobreviver de acordo com os interesses dominantes, conquistando pequenos avanços, sempre por meio de muita luta.

Acreditamos ser fundamental olhar para todo esse processo civilizatório, para compreender a concepção de ser humano e sociedade que este estudo adota. É válido destacar, que o processo civilizatório descrito proporcionou ao homem alcançar formas complexas de pensamento e consciência, mas trouxe uma nova série de desafios. Já que, se por um lado a sociedade nunca teve a disposição tanto conhecimento e tecnologias, por outro, nunca houve tanta desigualdade em acessar a produção cultural produzida pela humanidade.

Como podemos ver, a concepção de ser humano coerente aos parâmetros desse estudo, compreende o ser humano, enquanto um ser histórico e social. No qual, não se nega o aparato biológico, mas considera que cada sujeito nasce em um determinado período histórico e que necessita essencialmente da vida coletiva para alcançar sua forma mais complexa de desenvolvimento, por meio da interação com indivíduos mais experientes. E isso, só é possível em um contexto social em que se permita que os novos indivíduos da espécie tenham meios para acessar e usufruir do que a humanidade produziu, o que apenas só é exequível, em uma sociedade justa e igualitária. Neste ponto, introduzimos elementos da segunda concepção, a de sociedade.

Vigotski entendia que o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência está condicionado ao avanço do processo de construção de uma sociedade socialista. E o que seria uma sociedade socialista? Ao nosso ver, uma sociedade fundamentada em princípios de justiça

e igualdade, onde todos tenham a oportunidade de acessar bens de consumo e os conhecimentos produzidos, desenvolvendo-se de forma integral. Saviani (2008), esclarece o quão imbricado é a relação homem-trabalho-educação quando escreve que:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. (Saviani, 2008, p.81).

Como Saviani (2008) retratou, ao longo da história o modelo educativo esteve atrelado de alguma maneira ao modo de produção. Foi com o surgimento da sociedade moderna ou capitalista, em que se procurou novas formas de dominação da natureza, surgiu o conhecimento metódico, intelectual, que estava a serviço da indústria e demandou novas formas de educação. Nesse contexto, que o conhecimento intelectual ou conhecimento objetivo se tornou uma necessidade para a vida em sociedade (Saviani, 2008). Porém, ao passo que sociedade percebeu a necessidade de transmissão desses conhecimentos, ofertou de forma hegemônica apenas o acesso à escola básica às camadas sociais menos favorecidas, enquanto uma pequena camada que dispunha de maior poder aquisitivo e influência teria acesso uma formação integral. Desse modo, todos os membros da sociedade teriam instrução mínima para participar da vida em sociedade e as classes dominantes teriam condições efetivas de consolidar a manutenção da sociedade dividida em classes e o próprio sistema educacional se tornou instrumento para essa manutenção.

Esse modelo educativo vem atravessando as décadas e sua superação se torna cada vez mais complexa, um desafio conjuntural. Pautado na pedagogia histórico-crítica e no materialismo dialético, Saviani (1999) aponta que uma concepção de pedagogia revolucionária é uma alternativa palpável e que pode contribuir para a superação desse cenário educacional desigual. O autor assinala que

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elementos secundário e determinado. [Mas] ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, p. 75, 1999).

Como vimos, os modos de produção de alguma forma ditaram os caminhos do modelo educativo, e com vistas ao desenvolvimento de uma tendência pedagógica crítica e

revolucionária de educação, vários pesquisadores passaram anos em busca de viabilizar uma nova concepção educacional que tivesse essas características. Saviani foi um desses teóricos, e desenhou as bases da pedagogia histórico-crítica. O pesquisador atesta que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre as bases 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. (Saviani, 2011, p.6)

Existe uma unidade no diálogo, coerência que conduz os teóricos entre o materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica, esta última, nos aprofundaremos mais à frente. As teorias se alinham e tem como base as concepções apresentadas de ser humano, de sociedade. Aqui ressaltamos, o que já havíamos apontado, que essas teorias compartilham de uma concepção de sociedade, uma sociedade mais justa, igualitária no sentido de acesso aos bens materiais e culturais, que foram produzidos pela humanidade ao longo da história. Leontiev assinala que cada indivíduo de nossa espécie precisa ter a possibilidade de eleger um caminho de desenvolvimento, segundo ele

[...] só em condições que lhes permitam liberar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana. (Leontiev, 19--., p. 302).

Esse acesso, só é possível por meio de um sistema educativo que adote, como disse Saviani (1999), uma pedagogia revolucionária, em que a concepção de educação contribua para a compreensão e a participação dos estudantes na vida social, visando uma formação cidadã reflexiva e crítica, que lhes permitam analisar e questionar, bem como, criar condições efetivas para romper esse processo histórico em que boa parte da população segue de alguma forma marginalizada.

Os fundamentos teóricos apresentados nos auxiliam a compreender como o homem construiu o mundo cultural e se organizou, e se organiza, socialmente. Contribui também, para adentrarmos mais especificamente no campo da infância. Desse modo, partimos agora para algumas contribuições de teóricos que se ocuparam em estudar a história da infância e suas especificidades, sobre o desenvolvimento dos novos membros da espécie humana – AS CRIANÇAS - e como esse processo ocorreu durante a história até a atualidade.

3.1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE INFÂNCIA

A história da infância é um campo de estudo fascinante e tem sido explorado por muitos pesquisadores. Philippe Ariès, em particular, tem um estudo bastante difundido sobre o tema. Ariès (1978) assinala em linhas gerais, que houve mudanças e evoluções nas percepções e práticas em relação às crianças ao longo do tempo. Ele sustentou seus argumentos com base em observações realizadas principalmente em pinturas de famílias abastadas e imagens ou esculturas religiosas. Para Ariès (1978), o sentimento de infância como a entendemos hoje é uma descoberta relativamente nova.

Ariès (1978) salienta que não havia uma demarcação clara entre a infância e a vida adulta, já que as crianças eram inseridas nas atividades cotidianas da comunidade de maneira precoce. No entanto, à medida que a sociedade passou por transformações sociais, econômicas e culturais, a visão da infância também se modificou. Com o advento do Iluminismo e a valorização crescente da razão, surgiu um sentimento de infância. As crianças passaram a ser consideradas seres inocentes e vulneráveis, distintos dos adultos, que precisavam ser protegidos e educados de forma adequada.

Os resultados apresentados por Ariès foram bem vistos por alguns estudiosos e contestados por outros. Colin Heywood, por exemplo, teceu algumas críticas ao trabalho de Ariès, argumentando que

[...] parece simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância. Seguindo o pensamento de David Archard, poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ele eram muito diferentes das nossas. Como historiador, deve-se certamente reconhecer papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre infância em vários períodos e lugares, e tentar explicar à luz do material e das condições culturais predominantes. (Heywood, 2004, p. 27).

É notável que existem divergências entre os pesquisadores, tendo em vista que cada pesquisador tem uma perspectiva ao olhar os processos e mudanças históricas. Ainda assim, nosso estudo adota a perspectiva de Heywood, pois os argumentos apresentados pelo pesquisador, parecem alinhados ao estudo em pauta. É fato que a tarefa de pesquisa sobre a infância é um trabalho difícil, considerando as dificuldades em se conseguir fontes que apresentem dados claros e fidedignos. Mesmo assim, Heywood trouxe importantes contribuições ao estudar a infância. O autor salienta que

As influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo. A longo prazo, pode-se certamente discernir um interesse crescente na discussão da infância e da adolescência, que se vinculou aqui a várias pressões sugeridas no processo de desenvolvimento econômico. Também se pode identificar o surgimento de uma imagem mais positiva da criança passando, à medida que a ênfase no pecado original diminuiu gradualmente a partir do século XVIII. Esses acontecimentos influenciariam, e, por sua vez, seriam influenciados, pelos métodos de criação de crianças, pelo trabalho infantil, pelas medidas de bem-estar e pela educação. (Heywood, 2004, p. 57).

Se por um lado, Àries não encontrou muitos indícios de “um sentimento de infância” ao examinar obras datadas da Idade Média, por outro, Heywood (2004) argumenta que o mais provável é que a infância não tenha passado completamente ignorada. Para ele, o que ocorreu é que a infância não tenha sido bem definida ou até desdenhada. Para o autor,

[...] com a maioria das pessoas em uma aldeia ou região passando por experiências semelhantes na condição de agricultores ou artesãos, elas eram pouco estimuladas a discutir a natureza da infância. Dessa forma, as condições sociais nas aldeias e pequenas cidades encorajavam determinada ideia de infância e esta, por sua vez, as reforçava. (Heywood, 2004, p. 30).

Assim, enquanto a organização social se manteve quase que com o mesmo arranjo, não se percebeu uma necessidade ampla para modificar a forma de criar os novos membros da sociedade, pelo menos não os da grande maioria da população. É por isso, que Heywood (2004, p. 45) considera que “A história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos.” O autor também destaca o papel do Cristianismo e do Iluminismo, os quais impulsionaram debates sobre a infância.

O século XVII ampliou os debates sobre a ciência como um todo, culminando em transformações sociais importantes, como a Revolução Industrial e o aumento da população nas cidades. Embora a organização social e econômica tenha se modificado consideravelmente, nesse contexto histórico, o período da infância continua marcado por dificuldades, tendo em vista que as fábricas se tornaram dependentes do trabalho infantil. De acordo com Heywood (2004), os médicos oriundos das cidades industriais, foram os primeiros a alertar sobre as perturbadoras condições físicas das crianças que trabalhavam em fábricas.

O declínio do trabalho infantil foi um processo longo e difícil de ser superado. Muitas famílias precisavam do dinheiro que seus filhos ganhavam nas fábricas. Somado a essa necessidade, donos de fabricas alegavam que a disciplina e o trabalho contribuía na formação da índole das crianças trabalhadoras (Heywood, 2004). Houve várias frentes para romper com essa realidade e Heywood (2004) destaca que a intervenção do Estado foi decisiva. O autor

ainda aponta que os historiadores têm dificuldade de pontuar um marco, embora sinalizem que os novos ideais de infância do século XIX e as transformações do mercado de mão-de-obra acabaram por afastar as crianças das fábricas.

Outro aspecto importante é a questão da sobrevivência das crianças nos primeiros anos de vida. Heywood (2004) evidencia que depois da Segunda Guerra, as crianças em geral, têm passado menos fome. Há também a questão da saúde das crianças, que em muitos países se tornou uma questão política, já que os avanços da medicina permitiram o tratamento de muitas doenças, aumentando a expectativa de vida. Logo, se a expectativa de vida aumentou e a mortalidade de bebês diminuiu, as famílias passaram a ter menos filhos, o que possibilitou mais tempo de cuidados destinado aos filhos que tinham. Heywood (2004) ressalta que

As crianças estavam, em geral, em melhores formas do que as gerações anteriores, e conheciam melhor a cultura letrada nacional. Ao mesmo tempo, alguns grupos continuaram a ter mais benefícios do que outros, segundo sua classe, seu gênero, sua raça e assim por diante, e os pais enfrentavam interferências cada vez maiores dos agentes do Estado. Ao fim e ao cabo, as grandes ambições dos reformadores para a “ressocialização” de uma nova geração ficaram longe de ser concretizadas, principalmente porque nunca houve recursos suficientes para programas públicos de saúde e educação (2004, p. 218).

No Brasil, a história da infância também seguiu uma linha sinuosa. Durante o período colonial, a infância era caracterizada por condições precárias e ausência de direitos básicos, assim como praticamente a maior parte da população. Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, ocorreram importantes mudanças em relação à educação das crianças. Foram criadas as primeiras instituições de ensino, como o Colégio Pedro II, e os primeiros esforços para a promoção da educação infantil começaram a surgir. No entanto, essas mudanças eram restritas a uma pequena elite e a maioria das crianças continuava sem acesso à educação.

Durante o século XIX, com o processo de industrialização e urbanização, a infância começou a ser vista de maneira mais valorizada. A partir da década de 1920, surgiram as primeiras iniciativas para a criação de políticas públicas voltadas para a infância, como a criação do Código de Menores em 1927, que buscava proteger os direitos das crianças. Porém, foi somente a partir da Constituição de 1988 que a infância no Brasil passou a ser reconhecida como um direito fundamental. A Constituição (1988) estabeleceu o direito à educação gratuita e obrigatória, o direito à saúde, à alimentação, à convivência familiar e comunitária, entre outros. Foi também a partir desse período que se intensificaram as políticas públicas para a infância, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que garantiu direitos e proteção integral às crianças e adolescentes. A criação e publicação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, também teve um papel importante nas conquistas das crianças em relação à educação formal.

Atualmente, embora tenham ocorrido avanços na garantia dos direitos das crianças, ainda existem desafios a serem enfrentados. A desigualdade social, a violência e a falta de acesso a serviços básicos ainda afetam muitas crianças no Brasil. Além disso, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais as desigualdades, afetando o acesso à educação e dificultando as condições de vida de muitas crianças.

É importante, no entanto, ressaltar que houve avanços significativos ao longo da história da infância no Brasil. A conscientização sobre a importância da proteção e do desenvolvimento integral das crianças tem crescido, e as políticas públicas têm buscado cada vez mais garantir seus direitos. A infância, que antes era vista apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, agora é reconhecida como um período fundamental para o desenvolvimento humano.

Como descrito, houve uma trajetória repleta de transformações sociais, religiosas e econômicas que constituíram a história da infância e a própria concepção de infância ao longo dos tempos. Contudo, consideramos importante ressaltar que existem diferentes abordagens para analisar e refletir sobre o objeto de estudo. Nesta abordagem, além de adotarmos a corrente teórica do materialismo dialético, adotaremos os preceitos da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. Ao nosso ver, esse é o caminho mais coerente e necessário na elaboração dessa pesquisa.

Trataremos a partir deste momento da concepção de infância que se adota atualmente e suas especificidades quanto ao desenvolvimento cognitivo, do ponto de vista do desenvolvimento humano.

3.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Os elementos fundantes destacados na sessão anterior associados a um conjunto de estudos e pesquisas experimentais coordenadas por Vigotski e colaboradores, compõem um arcabouço teórico-metodológico para pensar a infância como um tempo histórico, produto de convenções e consensos sociais e culturais de gênese social e, portanto, intimamente articulados com os processos reais de existência humana em toda a sua complexidade política, ideológica, econômica, material e simbólica. Tais elementos possibilitam também compreender a criança como sujeito sócio-histórico, concreto, síntese de múltiplas determinações sociais e em movimento.

Sob este prisma, Pino (2005), faz um convite a refletir sobre o nascimento do bebê humano, ele relembra que os filhotes humanos são totalmente dependentes da solidariedade de seus pais por um longo período de tempo. Apresenta ainda, comparações frutos de pesquisas realizadas por Wallon realizadas com filhotes de símios e com bebês humanos que tinham a mesma idade. Os relatos dessas pesquisas apontam que os símios conseguiam desenvolver tarefas práticas, por meio de seus instintos de sobrevivência, utilizando apenas instrumentos, algo que o bebê humano ainda não conseguia desenvolver. Porém, a pesquisa evidenciava que as desvantagens dos filhotes humanos iam até o ponto em que esses desenvolviam a capacidade de fala. Isso ocorre porque os mecanismos genéticos dos novos membros da espécie humana, sofreram transformações desde o nascimento biológico, e a partir de um determinado período, esses novos membros conseguem elaborar tarefas cada vez mais complexas.

Ao analisar os cuidados com o bebê no mundo humano, Pino (2005) destacou que são os pais que monitoram e decidem como se dará esse processo, porém, isso ocorre monitorado pelas normas sociais de um determinado tempo histórico. O autor salienta ainda, que a razão e o afeto são qualidades próprias da espécie humana e que garantem a sobrevivência dos bebês na sociedade. Por isso, Pino (2005) chama atenção para a vantagem evolutiva do bebê *homo sapiens*, a qual reside justamente nas funções superiores, que obrigatoriamente são de natureza cultural.

Para esclarecer sua tese, Pino (2005), retoma alguns casos de crianças bem pequenas que se perderam e cresceram junto à animais. Ao serem trazidas para a vida social humana, não conseguiram se adaptar, e acabaram falecendo em um curto período de tempo. Relatos como esses, revelam duas características humanas:

[...] se de um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; de outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre de mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se esta inserido. (Pino, 2005, p. 57).

Com esses aspectos apresentados, Pino (2005) esclarece ainda, que existem dois nascimentos, em se tratando de bebês da espécie humana, o nascimento natural ou biológico, e o nascimento cultural. Cultural porque, segundo o autor, ao nascer, um bebê humano está em um momento zero cultural. Para ele “O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro [...]” (Pino, 2005, p.167, grifos do autor). Desse modo, são as ações de seu entorno que permitem ao bebê alcançar

novos níveis de desenvolvimento. É em virtude disso, que a educação de um novo membro da espécie humana é um processo único. Ademais,

[...] a aparente condição de inferioridade e prematuridade de bebê *humano*, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser humano. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. (PINO, 2005, p. 46, Grifos do autor).

Os estudos de Pino (2005), a nosso ver, elucidam pontos quando pensamos nas especificidades do início da vida de um bebê humano, e nos faz refletir também sobre o que o autor chamou de “devir um ser humano” e a importância do Outro no decorrer desse processo. Claro que tal processo de desenvolvimento não ocorre em pouco tempo, leva anos, mas é a única forma de um bebê de nossa espécie de tornar-se um membro apto para a vida em sociedade.

Como apontado anteriormente, a psicologia histórico-cultural não nega o aparato biológico, pelo contrário, compreende o quão importante esse aparato é, pois, são as raízes biológicas e o arranjo orgânico no desenvolvimento dos membros da espécie humana que dão condição para um processo evolutivo diferentes dos símios (Vigotisk, 2007). Segundo os escritos vigotiskianos, nessa concepção de desenvolvimento

Podem se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento humano, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, e de origem socio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (Vigotisk, 2007, p. 42, grifos do autor).

Desse modo, compreendemos que as funções psicológicas elementares, são inatas, herdadas geneticamente, mas há outros conceitos que enriquecem a compreensão acerca do desenvolvimento infantil e dos processos educativos. Vigotski propõe que “As raízes do desenvolvimento têm duas formas fundamentais, *culturais*, de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala*.” (2007, p. 42, grifos do autor). Essas duas categorias exercem um papel primordial e orientam todo o comportamento humano.

Tanto Leontiev como Vigotski trataram desse conceito. Para Leontiev ([19--]) o instrumento é um objeto social. Vigotski, por sua vez, aponta que a função do instrumento “[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado

externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (Vigotski, 2007, p. 55, grifos do autor). Já em relação ao uso da fala, precisamos ter em mente que essa categoria foi abordada em várias obras da psicologia histórico-cultural. Ao longo dos anos, as traduções nos apresentaram distintos termos, como: fala, palavra ou linguagem. No entanto, ambas tratam da mesma categoria. Leontiev propõe que

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática socio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. ([19--], p. 184).

É possível perceber o quão importante é o papel da linguagem em relação ao desenvolvimento e como essa capacidade de comunicação nos distanciou de outros animais no processo evolutivo. Ela é um sistema simbólico, composto por signos, os quais atribuem significação a instrumentos, situações, sentimentos, enfim, tudo o que foi produzido culturalmente no decorrer evolução humana. Por isso, a função do signo “[...] não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.” (Vigotski, 2007, p.55). São os processos de mediação com o Outro, sujeito com mais experiência, que conduzem nos novos membros a conversão das funções elementares, em funções psicológicas superiores, essas funções se tornam mais complexas, e são de ordem cultural e obrigatoriamente, por isso, são socialmente adquiridas.

Para a psicologia histórico-cultural “O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” (Vigotski, 2007, p. 56). Leontiev também salienta que “A produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens.” ([19--], p. 92).

Como apresentado, é o processo de mediação que permite a apropriação das características de comportamentos tipicamente humanos. Vigotski alerta que o desenvolvimento não ocorre de maneira linear, ele acontece em espiral, ou seja, a cada aprendizado, ocorre a internalização, que é “[...] a reconstrução interna de uma operação interna. (Vigotski, 2007, p. 56). Aliás, o próprio processo de internalização desenvolve-se e sofre um conjunto de transformações, conforme aponta Vigotski (2007), como podemos ver a seguir:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a correr internamente. [...]* b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]* primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). [...] c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* (2007, p. 58, grifos do autor).

Mas, apropriar-se da cultura que foi elaborada ao longo da história, requer “A internalização de formas de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base os signos.” (Vigotski, 2007, p.58). É em virtude disso, que a linguagem, ocupa um importante papel nesse processo, ela é uma das funções psicológicas superiores de comportamento humano, permitindo o ser humano distanciar-se dos símios.

Além disso, os bebês humanos têm uma condição biológica diferenciada. De acordo com Leontiev, a hominização do cérebro se distingue por nosso cérebro ser constituído de neoformações que surgem no decorrer do desenvolvimento individual. Essas neoformações, são substrato das aptidões específicas que possibilitam a apropriação humana, para o pesquisador a “[...] hominização traduz-se pelo fato de que o córtex do cérebro humano, com seus 15 bilhões de células nervosas, se tornou num grau bem mais elevado que os animais superiores, um órgão capaz de formar órgãos funcionais”. (Leontiev, 19--, p. 290).

Porém, ainda que existam condições biológicas diferenciadas em relação aos outros animais, é preciso que haja condições socio-históricas de apropriação cultural. Para Leontiev a aquisição e desenvolvimento das aptidões humanas não é dado, sendo necessário um processo de apropriação com atividades adequadas para que a criança possa aprender, esse é o processo de educação. Dessa forma, “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação.” (Leontiev, [19--], p. 291)

Dentro da psicologia histórico-cultural, abordaremos agora uma linha de pesquisa chamada periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujos precursores foram Elkonin, Leontiev e Vigotski. Atualmente, se ocupam dessa frente de pesquisa muitos pesquisadores que estudam a psicologia histórico-cultural, e com base nesses fundamentos, desenvolveram novas ramificações, enriquecendo os estudos voltados ao campo da educação. Ao abordar a categoria desenvolvimento, Pasqualini salienta que

O desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por *mudanças qualitativas*. 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. 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 podemos, de fato, falar em *desenvolvimento*. (Pasqualini, 2020, p. 73, grifos da autora).

A autora relembra que o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural não é um processo natural. Nesse contexto, Pasqualini enfatiza que

O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a *relação criança-sociedade*. As condições concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e de educação são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. (2020, p. 74, grifos da autora).

Corroborando com Pasqualini (2020), Facci (2004) esclarece que o desenvolvimento do psiquismo humano depende da atividade social, que por sua vez, está intimamente ligada aos processos de mediação que se dão por meio de instrumentos, interpondo-se entre o sujeito e o objeto da atividade em questão. Sendo assim, tudo o que é apresentado e faz parte do cotidiano dos novos membros da sociedade humana, ocupa um papel no seu desenvolvimento, ou se por algum motivo, esses sujeitos sejam privados dos processos de apropriação, não terão condições de um desenvolvimento humanizado adequado. Como podemos perceber, um aspecto já abordado, mas que nesta etapa do estudo demandará maior atenção é a *atividade*.

Leontiev se ocupou por muito tempo dos estudos acerca deste conceito, que, na periodização histórico-cultural, ocupa um papel significativo. O autor destaca que

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (Leontiev, [19--], p.312, grifos nossos).

Para Facci (2004), a atividade-guia ou atividade principal são responsáveis por desempenhar o relacionamento da criança com a realidade que a cerca, por isso, elas são as linhas centrais de desenvolvimento. Leontiev ([19--]) dá indícios de outros aspectos que contribuem para compreender a periodização histórico-cultural, ao analisar os estágios de desenvolvimento do psiquismo da criança, quando ressalta que o psiquismo

[...] não se caracteriza unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem a sucessão no tempo são, todavia, imutáveis dados de uma vez para sempre. (Leontiev, [19--], p. 312).

Como podemos constatar, existem vários elementos que constituem o processo de desenvolvimento, e ainda que se possa identificar o estágio de desenvolvimento em um indivíduo, ele ainda estará sujeito aos conteúdos, da atividade do período histórico em que se desenrolará sua evolução. E, claro, as condições concretas de seu entorno vão conduzir essa trajetória (Leontiev, [19--]). Corroborando, Marsiglia e Saccomani salientam que

[...] em todos os períodos, a atividade-guia não é a única que permeia as ações dos sujeitos, pois com ela temos as chamadas linhas acessórias de desenvolvimento. Apesar do termo “acessório”, não devemos descartar ou minimizar as ações ligadas a essas linhas, tendo em vista que, articuladas em um todo dinâmico, elas são fundamentais ao desenvolvimento integral do indivíduo. (2016, p. 348).

Com o intuito de melhor compreender como a atividade-guia se estabelece, bem como surgem e estão em constante evolução no decorrer do desenvolvimento de um indivíduo, elaboramos um quadro que procura apresentar os períodos do desenvolvimento, suas especificidades de acordo com a faixa etária e as linhas centrais do desenvolvimento e os sistemas que as compõem.

Quadro 1 - Periodização do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural

PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO	FAIXA ETÁRIA	LINHA CENTRAL DE DESENVOLVIMENTO	SISTEMA	CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES
Primeira Infância	0 - 12 meses	Comunicação emocional do bebê	Sistema afetivo-emocional	Centralidade na relação/sistema criança-adulto social
	1 - 3 anos	Objetal manipulatória	Sistema intelectual-cognitivo	Centralidade na relação/sistema criança-objeto social
Segunda Infância	3 - 6 anos Pré-escolar e escolar	Brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo	Sistema afetivo-emocional e intelectual-cognitivo	Centralidade na relação/sistema criança-adulto social
	6 - 10 anos	Atividade de estudo		Centralidade na relação/sistema criança-objeto social
Adolescência	10 - 14 anos Adolescência inicial	Atividade de estudo Comunicação íntima pessoal e profissional		Centralidade na relação/sistema criança-adulto social
	14 - 17 anos Adolescência	Atividade profissional de estudo Comunicação íntima pessoal e profissional		Centralidade na relação/sistema criança-objeto social

Adulto	A partir dos 18 anos	Inserção no mundo do trabalho		
--------	----------------------	-------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).¹

No quadro apresentado podemos perceber o quão complexas são as etapas do processo de desenvolvimento e humanização de um indivíduo. Em cada período da humanidade, essas etapas de desenvolvimentos foram abordadas de distintas formas. *Na perspectiva histórico-cultural a infância é tida como um tempo histórico do desenvolvimento humano. Esse tempo da infância começa com o nascimento e vai até por volta dos dez ou doze anos, período em que entram na etapa da adolescência.* Destaca-se a importância do contexto social e cultural nesse processo, sem é claro, negar o aparato biológico. É um tempo que não se deve ser visto apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas sim um período crucial em que a criança constrói ativamente seu conhecimento e desenvolve suas capacidades cognitivas e sociais, por meio das interações com os sujeitos mais experientes. Por isso, tratar da relação infância-desenvolvimento-trabalho educativo perpassa primeiramente pela formação dos professores. Nesse sentido, Leontiev destaca que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. ([19--], p. 291).

Os escritos deste autor, seguem fazendo sentido no contexto que vivemos. Ao observar a história, não há precedentes para a grande quantidade de crianças que vêm sendo inseridas nas instituições de educação em tão tenra idade, nos primeiros meses de vida, ingressando na primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil. Não podemos esquecer, com isso, do fato de que, mesmo com a ampliação de vagas, a demanda cresce a cada dia e muitas crianças ainda aguardam por vagas nas listas de espera das instituições. Esse contexto nos leva, inevitavelmente, a um alerta no que se refere à relação do sistema educacional e do desenvolvimento de um país, conforme salienta Leontiev a esse respeito, “Esta relação é tão

¹ Com base nas obras: “Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico” de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Maria Cláudia da Silva Saccomani; e *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski* de Marilda G.Dias Facci.

estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e inversamente.” ([19--], p. 292).

Uma vez definida a concepção de infância que baliza este trabalho, precisamos olhar para outro ponto importante, que é pensar a formação de professores, e as implicações pedagógicas para a educação da infância. Em virtude disso, abordaremos agora o papel do professor em relação às etapas ou períodos de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Quando realizamos um breve relato sobre a história da infância, mostramos como Heywood (2004) procurou buscar indícios das concepções de infância em diferentes períodos e lugares, considerando o contexto cultural de cada sociedade. Isso evidencia o quanto os processos históricos modificaram a visão da infância, bem como, essas visões passaram a influenciar a educação na infância. Como já apresentado, cada indivíduo nasce membro da nossa espécie, com determinadas condições de desenvolvimento orgânico, mas são as relações em um determinado contexto histórico, dentro de um longo processo de apropriação cultural de cada indivíduo, que possibilitarão, ou não, um processo de humanização que permita de fato, que todos tenham acesso à apropriação cultural.

Marsiglia e Saccomani (2016) salientam que dentro da sociedade capitalista muitas vezes esse processo de apropriação cultural ocorre dentro de limites miseráveis, resultando em condições desiguais do desenvolvimento psíquico. Processo caracterizado pelas autoras de pseudodesenvolvimento. Corroborando com Marsiglia e Saccomani (2016), Saviani salienta que “[...] a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como a promoção em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história. (Saviani, 2020, p. 248)”.

As dificuldades em possibilitar um processo de humanização adequado foi problematizado no início desse trabalho, quando abordamos as diferenças que percebemos entre a educação pública e a educação em instituições privadas. Enquanto uma pequena parcela da população acessa instituições que primam por uma educação de qualidade aos seus estudantes, com ações bem definidas e focadas em proporcionar uma formação integral, a maior parte da população não pode contar com a mesma formação. Salvo poucas experiências na rede pública, a maior parte das instituições educativas vive uma dura realidade, que perpassam a falta de materiais pedagógicos básicos, turmas numerosas, falta de infraestrutura, falta de professores e, por vezes, professores com formação fragilizadas.

Frente a tal situação, pesquisar alternativas que coloquem em discussão práticas educativas eficazes no processo de humanização se torna urgente. Como superar tal cenário? Como desenvolver tais práticas educativas? Como superar a dualidade na Educação Básica? Essas questões são pauta de vários pesquisadores que se ocupam dos temas ligados a educação, infância e formação de professores. Elegemos alguns para refletir sobre essas questões, e em especial neste tópico, pensar a formação de professores. Lombardi (2020) aponta alguns aspectos importantes para o educador, segundo ele

O educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e se poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. (Lombardi, 2020, p. 11).

Lombardi ainda alerta a necessidade de assumir a identidade da Educação Infantil e o que exige ser feito em relação ao trabalho pedagógico adequado à educação da infância (Lombardi, 2020, p. 10). O pesquisador coloca em tela tais questões, tendo em vista as perspectivas anti-escolar que tem ganhado espaço na Educação Básica, em especial na Educação Infantil.

Martins e Arce (2007) também trazem importantes contribuições acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as autoras enfatizam que embora existam os marcos cronológicos de desenvolvimento humano, são as condições concretas do cotidiano da criança que vão sustentar o desenvolvimento. Por isso, as autoras defendem o ato de ensinar na Educação Infantil, destacando o papel do professor, o qual vai sistematizar as práticas de ensino neste nível. Assim, como Martins e Arce (2007), Abrantes (2020) também defende o papel do professor no ensino na Educação Infantil, o pesquisador dedicou-se a estudar as bases para o desenvolvimento do pensamento da criança. Em seus estudos, o autor aponta que

A educação escolar pressupõe constituir-se em determinação intencional, organizada e prolongada para o desenvolvimento de funções psicológicas. Logo, a vinculação com os conhecimentos sistematizados deve iniciar-se na educação infantil, observando a necessidade de transposição dos saberes para formas acessíveis à criança. Nesse processo, faz-se necessário ater ao pressuposto e ao desafio de superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico no decorrer de todo o processo de escolarização. (Abrantes, 2020, p. 154, grifos nossos).

Saviani (2020) também é um defensor do trabalho sistematizado dos professores ainda na Educação Infantil, quando assinala que o trabalho pedagógico “[...] deve desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos (p. 272, grifos nossos). Para auxiliar os professores, Saviani procurou criar um método de ensino, a pedagogia histórico-crítica, sobre esse método ele esclarece que

O método da pedagogia histórico-crítica indica que o ponto de partida, a prática social, é comum ao professor e aos alunos, mas há uma diferença essencial do ponto de vista pedagógico: o professor tem, ou deveria ter, uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética. Por isso cabe ao professor

promover os meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem. (Saviani, 2020, p. 276).

Quando abordamos a categoria infância, e escrevemos sobre o desenvolvimento psíquico humano e seu caráter não natural do desenvolvimento do psiquismo, as atividades-guia são importantes porque descrevem a forma como as crianças interagem com o mundo e desenvolvem suas capacidades cognitivas e sociais. Desse modo, na teoria histórico-cultural o desenvolvimento ocorre por meio da internalização das funções psicológicas que são inicialmente distribuídas entre a criança e seu ambiente social. Em outras palavras, as interações sociais mediadas pelas atividades-guia permitem que as crianças transformem as habilidades interpsicológicas em habilidades intrapsicológicas. Pasqualini (2020) também pontuou reflexões sobre a relação desenvolvimento psíquico-processos educativos-apropriação cultural-professor, a autora pontuou que

[...] o desenvolvimento não se produz espontânea ou naturalmente: a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança por excelência. A criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade. O trabalho do professor, portanto, mostra-se crucial para que a criança avance em seu desenvolvimento, já nos períodos iniciais de sua vida. *A psicologia histórico-cultural é uma teoria que atribui importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, nos leva a reconhecer sua imensa reponsabilidade.* (Pasqualini, 2020, p. 92, grifos nossos).

Isso posto, compreender como se dá o processo de apropriação cultural e desenvolvimento humano tem implicações importantes no trabalho pedagógico. É na escola quando o educador observa e planeja propostas que constituídas de intencionalidade para impulsionar (ou não) o aprendizado de seus educandos que o desenvolvimento se materializa. Ao inteirar-se da atividades-guia em que o grupo o educador elege um conjunto de proposições apropriadas ao estágio de desenvolvimento, criando ambientes que promovam o crescimento saudável e o aprendizado eficaz. Teixeira salienta o papel fundamental da filosofia na educação e do conceito científico ao afirmar que

Para a pedagogia histórico-crítica, a reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem bases sólidas para a formação do professor, cuja atividade deve comprometer-se com uma determinada concepção de educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo. (Teixeira, 2020, p. 28).

A pedagogia histórico-crítica desenhou suas bases com as contribuições da teoria histórico-cultural, que por sua vez, buscou fundamentos no materialismo histórico-dialético. São teorias que possuem linhas condutoras de raciocínio e que levam a determinadas concepções, conforme apresentado anteriormente. Mas chegar a essas percepções só é possível por meio de reflexões críticas, e isso se materializa por meio da filosofia. Conhecimento não é algo dado, embora tenha sido produzido ao longo da história, ele precisa ser transmitido, assimilado, refletido a ponto de criar conexões, para que possa ser internalizado. Isso não se dá apenas com as crianças, mas também com os adultos, no caso em questão, as acadêmicas de Licenciatura em Pedagogia também precisam passar por esse processo. Para isso, esses futuros professores necessitam de uma formação sólida, mas ao olhar o cenário para formação de professores no país, nos deparamos com um processo de esvaziamento e aligeiramento na formação desses profissionais. Em relação a essa problemática, Pasqualini reforça que

Em oposição à tendência de esvaziamento da formação docente e de valorização do conhecimento tácito, defendemos a importância de uma sólida formação teórica desse profissional, apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos. Entendemos o professor não como um prático, mas um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõem a formação docente. (Pasqualini, 2020, p. 71).

O perfil de professor intelectual apontado por Pasqualini (2020), é um profissional capaz de realizar análises de seu contexto social, e a partir dessas reflexões fomentar em suas práticas pedagógicas reflexões em seus educandos, assumindo um compromisso com sua prática e o momento histórico em qual esses sujeitos estão inseridos, e por consequência, uma educação transformadora. Corroborando com Pasqualini (2020), Martins (2013) pontuou que a formação de professores deve assegurar o domínio da cultura teórico-técnica. Ela salienta ainda que

[...] a formação de professores em questão se institui como via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, mas também como via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que se conheçam o rigor, a cientificidade e a criticidade devidos não apenas as dimensões técnicas do exercício profissionais, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre. (Martins, 2013, p. 314).

Como visto, formar professores é um projeto longo e perpassa vários desafios que envolvem além de tempo, trabalho e recursos, o que só é possível em uma escala maior, quando existe participação pública. Refletindo sobre a formação do professor, Saviani (2020) ressalta que

Dada posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, no espaço e tempo escolares. (Saviani, 2020, p. 276)

Abordamos as concepções de sociedade, educação e ser humano anteriormente, tais concepções apresentadas estão alinhadas com a pedagogia histórico-crítica, por isso, a nosso ver, uma formação sólida perpassa por essas concepções. Sobre as características adequadas para uma formação sólida de professores Saviani (2020) destaca que

A formação de professores com as características indicadas exigirá a organização e oferta regular de cursos de longa duração em espaços acadêmicos capazes de acolher os jovens aspirantes ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Nessa atmosfera cultural rica, será possível formar professores com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (Saviani, 2020, p. 276).

Saviani (2020) também alerta que precisa estar paralelo a esse processo formativo dos professores, modificações no exercício da docência, propondo que a “[...] carreira docente em regime de tempo integral numa escola e elevando substancialmente o valor do piso salarial nacional dos professores (p. 276).” Frente aos argumentos expostos, as melhorias no cenário educacional no Brasil, precisam antes de tudo, passar pela valorização dos professores. À medida que esses profissionais se sentirem valorizados e tenham condições adequadas de formação inicial e continuada, a educação transformadora terá meios para materializar-se.

Com base nesses pressupostos e frente aos grandes desafios para avançar na direção de uma educação efetivamente comprometida com o desenvolvimento humano, compreendido como um processo dialético que se dá pela apropriação de saberes historicamente elaborados, pela apropriação de bens simbólicos disponíveis na cultura nos quais se objetiva o gênero humano e se subjetivam os sujeitos crianças em processos de educação institucionalizada, nos debruçamos na tarefa de analisar percursos formativos de professores da e para a infância. No caso particular desta pesquisa, o olhar se volta para o curso de pedagogia da UFFS *campus* Chapecó-SC que tem, no seu escopo, assumido a docência com a infância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como compromisso primeiro. Assim, com base nos conceitos definidos ao longo das sessões anteriores, realizamos um primeiro olhar sobre o

documento do PPC do curso referido, perseguindo em cada sessão, elementos que nos permitam verificar concepções de infância que permeiam o documento e que, ao fim e ao cabo, orientam as práticas formativas de professores da e para infância. A seguir, detalhamos e analisamos esses dados.

5 UM OLHAR SOBRE O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS CHAPECÓ-SC

Com os olhares voltados ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, adentramos o documento procurando concepções ou indícios de como é concebida a infância no currículo de formação de pedagogas(os). Este estudo como já destacado, é realizado à luz da teoria histórico-cultural e suas investigações nos permitem olhar para a formação de professores e evidenciar a concepção de infância e como se desenha o perfil do egresso das(os) acadêmicas(os) do referido Curso.

Para identificar a concepção de infância que permeia o currículo de formação de professores adotamos uma categoria prévia, eleita frente a sua relevância dentro da teoria histórico-cultural. Sendo ela, a categoria infância/infâncias. De posse desse documento, constatamos que a categoria infância/infâncias é citada no texto cento e sessenta e uma (161) vezes. Diante ao exposto, com intuito de facilitar a análise, criamos um quadro (ver Apêndice A – A infância no PPC do Curso de Pedagogia 2019) com os excertos coletados durante a busca realizada no documento e que nos pareceram mais pertinentes ao estudo em tela. Destacamos que os tópicos do PPC analisados foram: a Justificativa de reformulação do curso; os Referenciais orientadores; os Referenciais didático-pedagógicos; a Proposta curricular e os componentes curriculares *Estudos socioantropológicos da infância* e *Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento*. Além dos componentes *Psicologia da Educação I e II*; *O imaginário criativo em Vigotski e a organização pedagógica escola*; *Teoria histórico-cultural e educação escolar I e II* que não apresentaram explicitamente a palavra/categoria infância/infâncias. Porém, por serem componentes que tratam especificamente de teorias que se ocupam dessa categoria e suas especificidades, além de estarem alinhados aos fundamentos dessa pesquisa, foram incluídos no estudo.

No tópico *Justificativa de reformulação do curso*, o texto esclarece que o documento tem como proposta reformular o perfil de formação das pedagogas, indicando a reestruturação do curso em focos formativos, adotando uma dinâmica curricular com eixos formativos. De acordo com o documento “[...] a formação teórico-metodológica passa a ser o eixo formativo que sustenta e, ao mesmo tempo, movimenta as espirais da docência, da pesquisa e da extensão, entrecruzados em toda a proposta curricular;” (PPC, 2019, p. 22). Os elementos apresentados na justificativa manifestam a intenção de um processo formativo dinâmico, que possibilita a conexão entre os componentes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia. Ainda na Justificativa de reformulação do curso, o texto assinala a adoção “[...] a opção pela *docência e*

infância como foco e objeto principal dos estudos curriculares do curso;” (PPC, 2019, p.22, grifos nossos). O que evidência, já nos tópicos introdutórios do PPC, que a categoria infância assume um papel importante no perfil que o curso procura desenhar.

Ao revisar os Referenciais orientadores, são destacados alguns objetivos que o curso de formação de pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó assume, como podemos constatar a seguir

i.) a docência como atividade metódica e intencional; ii.) *a infância como tempo histórico de subjetivação humana*; iii.) o conhecimento como prática social, trabalho humano, construto histórico; e iv.) *os espaços educativos institucionais (IEI/escola) como lugar privilegiado para o desenvolvimento tipicamente humano*. (PPC, 2019, p. 24, grifos nossos).

Ao colocar a infância como tempo histórico de objetivação humana, percebemos que o documento se aproxima de uma concepção de desenvolvimento alinhada à teoria histórico-cultural, tendo em vista que “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.” (Luria, 2016, p. 65). No tópico *Referenciais didático-pedagógicos*, também foram encontrados indícios sobre esse aspecto histórico da infância, como podemos ver na passagem a seguir:

[...] as diferentes propostas de ensino e de aprendizagem do curso privilegiarão o trabalho de professores e de estudantes em torno dos diversos conhecimentos constitutivos da Pedagogia, da docência investigadora, da *infância como tempo-espaço histórico de desenvolvimento humano*. (PPC, 2019, p. 28, grifos nossos).

No tópico *Organização curricular* identificamos duas passagens, que a nosso ver, podem contribuir nesta análise. São as seguintes:

Assumir a pesquisa como uma das espirais da formação pedagógica significa fazer a escolha por um currículo de caráter investigativo. Aprender a observar, a reconhecer problemas, a fazer perguntas, a duvidar e a posicionar-se propositivamente sobre as infâncias, a escola e como a sociedade em que se vive funciona, usando argumentos teóricos, empíricos e reflexivos requer atenção, tempo e prática. [...]

Esta perspectiva é uma proposta de um currículo para a inquietação em que a escola, as infâncias e os saberes estão imbricados e em permanente problematização. De modo mais específico, a pesquisa, em suas diversas modalidades, pode ser uma ferramenta poderosa e indispensável, pois permite um engajamento entre estudantes e docentes, entre a escola e a universidade a partir de situações concretas da problemática educacional. (PPC, 2019, p. 37-38, grifos nossos).

Nesses excertos podemos constatar que existe uma proposta de formação de professores pesquisadores, capazes de desenvolver análises sociais, de realizar um processo de

autoavaliação, procurando qualificar sua prática pedagógica e constituindo um olhar crítico sobre a infância. Martins (2015), considera que

O educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmo nesse processo. (p. 134)

O PPC (2019), prevê três focos formativos, sendo eles: *Escola, Infâncias e Sociedade*; *Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar*; e *Escola, Infâncias e os Processos Investigativos*. Cada foco formativo atua de forma específica em um eixo, mas procurando articulações com os demais focos formativos. No caso do foco formativo *Escola, Infância e Sociedade*, se trata de estudos introdutórios do campo profissional nas fases iniciais do curso, que procuram “introduzir uma *sensibilidade investigativa e olhar interrogativo frente ao mundo, à docência e ao universo escolar infantil*. Dito de outra forma, olhar o mundo, a docência e as infâncias com pontos de interrogação.” (PPC, p. 40, grifos nossos).

O segundo foco formativo *Escola, Infância e os Processos de Aprender e de Ensinar* “[...] agrega estudos a partir de diferentes perspectivas epistemológicas acerca das dinâmicas cognitivas que envolvem a aprendizagem” (PPC, 2019, p. 39). Já o terceiro foco formativo, *Escola, Infâncias e os Processos Investigativos* “atenta para compreender a docência/discência como um processo contínuo de investigação que requer o exercício metodológico da pesquisa aplicada à docência e vice-versa.” (PPC, 2019, p. 39).

No que tange aos componentes curriculares em si, damos destaque aos *Estudos socioantropológicos da infância*. Embora esse componente curricular não cite diretamente a teoria histórico-cultural, ele apresenta elementos imprescindíveis na construção de um olhar crítico sobre a categoria infância. Sua ementa destaca “O caráter cultural, histórico e social da infância. Dimensões sociológicas e antropológicas das infâncias – indígenas, afrodescendentes, caboclas e europeias. Infâncias nos diferentes contextos (campo e cidade). Temas contemporâneos sobre criança e infância.” (PPC, 2019, p. 236). Ainda, salientamos que o componente tem como objetivo “Ampliar as reflexões sobre os conceitos de infância e criança, considerando o percurso histórico destes conceitos nos campos da Antropologia e da Sociologia da infância e as suas contribuições para a compreensão das relações educativas. (PPC, 2019, p. 237). Estes elementos compreendem um olhar crítico-reflexivo sobre a infância, bem como

coloca em tela estudos sobre elementos históricos constitutivos dessa categoria, permitindo que as graduandas compreendam os processos históricos que englobam a categoria infância.

O componente curricular *Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento*, destaca em sua ementa:

Aprendizagem como fator de desenvolvimento humano e de construção do conhecimento. *Diferentes abordagens e perspectivas teóricas de aprendizagem*: comparações, limites e possibilidades no ensino. Aprendizagem como reestruturação cognitiva. Aprendizagem como resultado de interações sociais. Processos Psicológicos e a organização de processos pedagógicos de aprendizagem escolar. Sujeitos de aprendizagem (infância e/ou adolescência) e escolarização. Os diálogos entre psicologia e educação na pesquisa educacional contemporânea. [E adota como] Objetivos: *Compreender os processos psicológicos constitutivos da aprendizagem escolar a partir de diferentes perspectivas teóricas e suas implicações pedagógicas*. (PPC, 2019, p. 91, grifos nossos).

Nesse componente são contextualizadas diferentes abordagens que procuram explicar os processos de aprendizagens e desenvolvimento, o que possibilita às graduandas refletirem a partir de diferentes perspectivas teóricas como a sociedade tratou - e trata- da infância ao longo dos séculos.

O componente *Psicologia da Educação I* procura oportunizar a compreensão sobre “[...] as relações entre Psicologia e Educação numa perspectiva histórica e crítica, utilizando esse conhecimento como ferramenta para a problematização das práticas escolares.” (PPC, 2019, p. 80). Já o *Psicologia da Educação II*, oferece a oportunidade de conhecer

O grande debate subjacente às teorias de desenvolvimento humano: hereditariedade x ambiente ou natureza x cultura. *Papel da cultura na construção do sujeito. Desenvolvimento psicomotor, afetivo, social e cognitivo – contribuições das perspectivas psicodinâmicas, sistêmicas e psicogenéticas para a compreensão dos processos de desenvolvimento na infância e sua relação com os contextos em que a criança se desenvolve*. Os centros de educação infantil, as escolas e a família como contextos de desenvolvimento. (PPC, 2019, p. 99, grifos nossos).

Os componentes *O imaginário criativo em Vigotski e a organização pedagógica escola* e *Teoria histórico-cultural e educação escolar I e II*, adotam a perspectiva epistemológica da Escola de Vigotski. O componente *O imaginário criativo em Vigotski e a organização pedagógica escola*, destaca em sua ementa:

Imaginação e criação na perspectiva de Lev. S. Vigotski O cérebro e os processos de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Desenvolvimento psíquico e educação escolar: elementos para pensar a organização pedagógica para a formação de pessoas criadoras. (PPC, 2019, p. 177).

Esse componente adota como base uma das mais novas traduções de “Vigotski, Imaginação e criação na infância”, uma obra produzida por Vigotski e traduzida para a Língua Portuguesa por Zoia Prestes e Ilizabeth Tunes. A obra traz importantes contribuições para pensar o desenvolvimento humano, em especial, como os processos cognitivos se desenvolvem desde os primeiros meses de vida até a vida adulta. Segundo Vigotski (2018, p. 16)

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Vigotski (2018) afirma que os processos criativos se manifestam já na infância, o pesquisador salienta que “Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras.” (p.18).

Já os componentes *Teoria histórico-cultural e educação escolar I e II*, oferecem uma possibilidade real das acadêmicas conhecerem elementos centrais da teoria histórico-cultural. Suas ementas são respectivamente:

Fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. A relação entre natureza e cultura; O real, o imaginário e o simbólico como instâncias do desenvolvimento humano. A educação escolar sob o enfoque histórico-cultural: aprendizagem e desenvolvimento, mediação simbólica e papel da docência.

O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar na perspectiva histórico-cultural: o cérebro e os processos de aprender e ensinar. A escola como espaço mediador do desenvolvimento tipicamente humano. Funções superiores de pensamento e a aprendizagem escolar. Organização da prática pedagógica como instrumento de desenvolvimento humano. (PPC, 2019, p. 148-149).

Esses componentes curriculares colocam em tela categorias centrais no desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, mas principalmente, promovem um olhar crítico-reflexivo sobre como esses processos ocorrem efetivamente na infância. Isso possibilita que as graduandas tenham uma formação que lhes permita construir uma base científica de observação e análise, que posteriormente é material para reflexão e criação de uma

prática pedagógica focada em um processo educativo crítico, com vistas a uma concepção de educação revolucionária, destacada por Saviani (2020).

Como podemos constatar, a categoria infância está presente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó (2019). O PPC (2019) procurou elaborar uma matriz curricular integrada, proporcionando que as graduandas realizem conexões entre os componentes curriculares desde os primeiros semestres. Os três focos formativos, *Escola, Infâncias e Sociedade*; *Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar*; e *Escola, Infâncias e os Processos Investigativos*, procuram promover um percurso formativo que engloba a categoria infância sobre diferentes perspectivas epistemológicas. Destacamos que em vários tópicos do PPC (2019) a categoria infância surge no plural, indicando que existem diferentes infâncias, isso considerando que múltiplos fatores influenciam no processo de desenvolvimento humano.

Os excertos apresentados evidenciam que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Chapecó (2019) procura favorecer um processo formativo que possibilita uma leitura de campo de trabalho em relação às instituições educativas e sua organização em diferentes instancias, permitindo ainda uma análise sobre o ponto de vista do desenvolvimento humano e sobre a sociedade sob diferentes concepções filosóficas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos os estudos para a pesquisa em questão, realizamos leituras prévias, as quais, apontavam para trabalharmos com a hipótese de que, em geral, tanto na Educação Infantil, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as ações educativas com as crianças, estavam pautadas, em concepções ingênuas e romantizadas da infância. Concepção que tende a se reproduzir nas políticas de formação de professores e que podem ser rapidamente aludidas, pela afirmação de que é a criança o centro do processo pedagógico. Contudo, dado um conhecimento mínimo sobre o percurso formativo no curso de Pedagogia, alvo desta investigação, nossa crença inicial é a de que, ao contrário do que preconizam as ideias e políticas hegemônicas sobre a infância e sua educação, tínhamos aqui um olhar de base crítica, comprometido com mudanças radicais na educação da infância e de transformação social. O que, em tese, possibilitaram num percurso formativo mediado, em termos teóricos, epistemológicos, estéticos e pedagógicos por aportes efetivos voltados a equipar a pedagoga professora de crianças, para intervir pedagogicamente no desenvolvimento humano da infância.

Como salientado, esse trabalho adota a perspectiva histórico-cultural, na qual a infância é concebida como um tempo sócio histórico do desenvolvimento humano. Consideramos que esse tempo da infância começa com o nascimento e vai até por volta dos dez ou doze anos, período em que os indivíduos entram na etapa da adolescência. Reiteramos que essa faixa etária engloba diretamente o período em que as pedagogas atuam nas instituições educativas, tanto da Educação Infantil, como os Anos Iniciais do Ensino Fundamenta. Frente a isso, nosso estudo evidencia que a categoria infância/infâncias não só está presente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Chapecó (2019), mas a destaca e aborda na formação de professores em termos epistemológicos, estéticos e pedagógicos, como a hipótese inicial apontava.

Em termos gerais, a infância orienta os eixos formativos que conectam os componentes curriculares do Curso entre si. Enfatizamos que o documento estudado adota diferentes perspectivas de infância, oportunizando uma formação rica, do ponto de vista científico, das diferentes correntes que se ocuparam do desenvolvimento humano. Ainda, ao olhar para a Proposta curricular foram selecionados os componentes curriculares *Estudos socio antropológicos da infância; Fundamentos psicológicos da aprendizagem e desenvolvimento; Psicologia da Educação I e II; O imaginário criativo em Vigotski e a organização pedagógica escola; e Teoria histórico-cultural e educação escolar I e II*, esses componente curriculares, a nosso ver, desenham uma concepção de infância que se aproxima de uma perspectiva crítica,

tendo em vista que oferecem diferentes perspectivas epistemológicas para compreender o processo de desenvolvimento humano.

Os elementos apresentados evidenciam que a concepção de infância presente no PPC (2019) articulada nos focos formativos que organizam a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFFS *campus* Chapecó oferece condições para um processo formativo que constitui um profissional capaz de identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, além de reconhecer as condições de sua produção e as tendências de transformação. Isso permite aos professores converter o saber objetivo em conteúdos escolares, por meio de práticas pedagógicas adequadas a uma educação revolucionária, possibilitando transformações sociais, visando uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2020).

Ressaltamos que este estudo nos mobilizou, provocando novos questionamentos e desafios que deixamos registrados para futuras pesquisas. Dentre eles, destacamos os seguintes: Como as concepções de infância, nesta perspectiva teórica são reconhecidas no contexto educativo da infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como os três eixos descritos no PPC (2019) do curso, estão vinculados aos diferentes Componente Curriculares definidos para a formação desejada? As concepções das diferentes infâncias, competem a alguns Componentes Curriculares específicos, ou trata-se de um compromisso de formação do e no Curso? Como os compromissos intencionados e as implicações expressas através dos eixos formativos são avaliados e acompanhados no decorrer da formação dos 05 anos do Curso? Como se caracteriza a infância nos documentos analisados e quais suas implicações no percurso formativo dos estudantes? Entre a infância teoricamente caracterizada e as infâncias perceptíveis no cotidiano: quais desafios, possibilidades e contradições? Como os eixos formativos são percebidos pelos egressos do curso e que contribuições acerca dos eixos formativos se vinculam ao cotidiano da docência na infância?

Com o que foi exposto ao longo desse trabalho, retomando os objetivos inicialmente propostos, considerando as limitações e condições concretas vivenciadas durante o Curso de Pós-Graduação do Mestrado em Educação concluímos essa jornada. O Percurso permitiu reflexões sobre as implicações teóricas e práticas no trabalho docente, sobre a formação de professores, contribuindo para qualificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por fim, destacamos a relevância de estudos que abordem o objeto de pesquisa adotado pelo trabalho em questão, frente aos desafios constantes do cenário educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 7. p. 143-192.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2. ed. 2011.
- ARCE, Alessandra. A pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP. 2002.
- ARCE, Alessandra. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo**: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com ascrianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, A; MARTINS, L. M. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: Em defesa do ato de ensinar. Editora Alínea. Campinas, SP. 2007. p.13-36.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BRASIL. **Base nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 março de 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, publicada em 05 outubro de 1988. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica- Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso. Senado
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, publicada em 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Congresso Federal.
- BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Chapecó, junho de 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao/pedagogia/documentos>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Chapecó, SC, novembro de 2010. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- BUARQUE, Cristovam. Como somos. In: BUARQUE, Cristovam; ALMEIDA, Francisco; NAVARRO, Zander (org.). **Brasil, brasileiros: porque somos assim?**. Brasília: Verbena, 2017. p. 87-103.

- CAVALCANTE, Geovana Nascimento *et al.* Ação docente na educação infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0995-1009, 2022.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000200004>.
- DUARTE, Newton *et al.* A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-Line**, p. 38-57, 2011.
- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1876.
- FACCI, Marilda G. Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf> Acesso em: 24 jun. 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 9º ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis.. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2007. 232 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, Alexei N. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2014.
- LEONTIEV, Alexei N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vigotski. In: **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

LEONTIEV, Alexei. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [19--].

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

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 1. p. 5-14.

LOPES, Quenizia Vieira *et al.* A praxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 1, p. 967-980, 2022.

LOPES, Silmara A. **Introdução à pedagogia histórico-crítica (PHC)**. Pimenta Cultural, 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. Cap. 1. p. 39-58.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Marcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas (SP): autores e Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. 315 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e a Pedagogia Histórico Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 4. p. 69-94.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 10. p. 245-279.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista De educação**, Niterói, v. 00, n. 4, p. 54-84, 9 ago.

2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 13-36, jun. 2010. Semestral. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7433/5503>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação Escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a privatização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 4. p. 53-80.

SILVA, Efrain. **O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a privatização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 5. p. 81-107.

SOUZA, D. C. ; DUARTE, Newton . Entrevista com Newton Duarte. Perspectivas e Desafios para o Ensino de Ciências: a superação do construtivismo e a pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, v. 12, p. 460-469, 2020.

TEIXEIRA, Edival. **Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005. 138 p.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: GALVÃO, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Cap. 2. p. 15-30.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY Lev S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991.

APÊNDICE A – A INFÂNCIA NO PPC 2019

Quadro 2 – A infância no PPC do Curso de Pedagogia 2019

TÓPICO DO TEXTO	EVIDÊNCIAS E INDICATIVOS DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO PPC
Justificativa de reformulação do curso	“b) a opção pela docência e infância como foco e objeto principal dos estudos curriculares do curso; (p.22)”
Referenciais orientadores (Ético-Políticos, Epistemológicos, Didático pedagógicos)	“ii.) a infância como tempo histórico de subjetivação humana; iii.) o conhecimento como prática social, trabalho humano, construto histórico; e iv.) os espaços educativos institucionais (IEI/escola) como lugar privilegiado para o desenvolvimento tipicamente humano” (p. 24)
Referenciais didático-pedagógicos	<p>“Em termos metodológicos, a formação preconizada neste projeto político-pedagógico orienta-se pelo desenvolvimento de práticas integradoras, interdisciplinares, corroborando, assim, para uma base sólida acerca dos saberes necessários à profissão da docência nas infâncias. Toma como referência metodológica principal o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico, investigativo, ético e estético – requerido pelo perfil de pedagoga definido – que tem a prática social como ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento. Neste sentido, o recorte epistemológico da prática social é o que coloca a instituição educativa (IEI/escola) com toda a sua complexidade e especificidade como objeto de estudo e de formação permanente.” (p. 27)</p> <p>“[...]as diferentes propostas de ensino e de aprendizagem do curso privilegiarão o trabalho de professores e de estudantes em torno dos diversos conhecimentos constitutivos da Pedagogia, da docência investigadora, da infância como tempo-espaço histórico de desenvolvimento humano” (p.28)</p>
Organização curricular	<p>“Assumir a pesquisa como uma das espirais da formação pedagógica significa fazer a escolha por um currículo de caráter investigativo. Aprender a observar, a reconhecer problemas, a fazer perguntas, a duvidar e a posicionar-se propositivamente sobre as infâncias, a escola e como a sociedade em que se vive funciona, usando argumentos teóricos, empíricos e reflexivos requer atenção, tempo e prática. (p.37)</p> <p>“Esta perspectiva é uma proposta de um currículo para a inquietação em que a escola, as infâncias e os saberes estão imbricados e em permanente problematização. De modo mais específico, a pesquisa, em suas diversas modalidades, pode ser uma ferramenta poderosa e indispensável, pois permite um engajamento entre estudantes e docentes, entre a escola e a universidade a partir de situações concretas da problemática educacional.” (p. 38)</p>

Proposta curricular	<p>“A proposta também prevê três focos formativos. O primeiro deles – Escola, Infâncias e Sociedade – corresponde aos estudos introdutórios do campo profissional nas fases iniciais do curso. O segundo foco – Escola, Infâncias e os Processos de Aprender e de Ensinar – agrega estudos a partir de diferentes perspectivas epistemológicas acerca das dinâmicas cognitivas que envolvem a aprendizagem. O terceiro foco – Escola, Infâncias e os Processos Investigativos – atenta para compreender a docência/discência como um processo contínuo de investigação que requer o exercício metodológico da pesquisa aplicada à docência e vice-versa.” (p. 39)</p>
Foco Formativo 1: Escola, Infâncias e Sociedade	<p>“Faz parte das intenções principais do primeiro semestre, portanto, introduzir uma sensibilidade investigativa e olhar interrogativo frente ao mundo, à docência e ao universo escolar infantil. Dito de outra forma, olhar o mundo, a docência e as infâncias com pontos de interrogação.” (p. 40)</p> <p>“A atenção investigativa desta fase procura aprofundar os estudos sobre a educação como campo de investigação e campo profissional. Apresenta teorizações que instrumentalizem os estudantes para, nas fases seguintes, analisarem, avaliarem e intervirem nos contextos escolares com base na problematização dos lugares da infância nas diferentes sociedades. É um momento de compreender as profundas interconexões entre sociedades, infâncias e escola e suas forças circulantes.” (p. 41)</p>
Foco Formativo 2: Escola, Infância e os Processos de Aprender e de Ensinar	<p>“A educação e as pedagogias democráticas e participativas estão comprometidas com essas relações. As crianças, sujeitos históricos/culturais que são, subjetivam-se por processos de mediação simbólica, que, por sua vez, são processos sociais de apropriação do mundo. A fase acentua os estudos nos processos de ensinar/aprender/interrogar/conhecer/intervir no âmbito das infâncias, orientados por diferentes abordagens epistemológicas, o que caracterizará o Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação IV.” (p. 42)</p> <p>“Quinta fase Habitar a escola e as infâncias, isto é, demorar-se nelas, olhá-las com atenção redobrada e estudar seus movimentos coletivos de ensinar/aprender/interrogar/ conhecer/ intervir consiste numa das principais ações da quinta fase do curso.” (p. 43)</p> <p>“Sexta fase Nesta etapa do curso os estudantes já realizaram importantes mapeamentos em torno das grandes problemáticas da educação, da escola e das infâncias e suas interconexões. Agora, a ênfase pausa sobre as infâncias, suas linguagens, o corpo, as brincadeiras e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Há duas tarefas principais nessa fase: uma delas é o aprofundamento nas temáticas referentes à Educação Infantil; a outra é criar uma ambiência acadêmica/profissional compartilhada em torno das questões e problemáticas da Educação Infantil, por meio do estágio que</p>

	<p>desenvolverá a etapa de observação e coleta de dados no ambiente escolar. O Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação VI torna-se o tempo/espaço de socialização e de discussões sobre a infância e os processos pedagógicos, advindos da experiência de observação, registros e análises decorrentes da primeira etapa do estágio curricular na educação infantil.” (p. 44)</p> <p>“Sétima fase Esta fase propõe compreender o cenário produzido a partir da perspectiva educacional inclusiva, criando condições para a atuação profissional dos estudantes em contextos escolares inclusivos. Esses conhecimentos serão problematizados durante o estágio curricular na educação infantil, aliados às discussões sobre infâncias, escola, educação e sociedade, que precederam esta fase. No Seminário Docência, Pesquisa e Extensão em Educação VII” (p. 44)</p>
A organização da pesquisa e da extensão:	<p>“A pesquisa é uma das espirais que orbitam e se entrecruzam com o eixo da sólida formação teórico-metodológica do curso (além do ensino e da extensão). Nessa espiral investigativa, a escola, as infâncias e os saberes estão imbricados e em permanente Problematização[...]” (p. 52)</p> <p>As linhas de pesquisa desenvolvidas na Graduação com as produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Linha 2 - Infâncias, escolas e os processos de ensinar e aprender</p>
Os domínios formativos e sua articulação	<p>“No âmbito do curso de Pedagogia - Licenciatura este domínio, em articulação com os demais, cumpre um papel fundamental de ampliar os entendimentos sobre a vida em sociedade e instrumentos de compreensão do contexto acadêmico e dos contextos sócio-político-econômicos e culturais, imprescindíveis à compreensão das infâncias e da IEI/escola como objetos de práxis pedagógica e de gestão, contextualizados.” (p. 53)</p>

**APÊNDICE B – A INFÂNCIA NOS COMPONENTES CURRICULARES DO PPC
2019**

Quadro 3 - A Infância nos componentes curriculares do PPC 2019

Componente curricular	EVIDÊNCIAS E INDICATIVOS DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO PPC
<p>ARTE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA</p>	<p>Ementa: O papel da arte nos processos pedagógicos. Princípios e fundamentos das linguagens da arte. A arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: concepções teóricas, metodológicas e legais. A expressão da criança nas linguagens da arte: artes visuais, cinema, teatro, música e dança. Aspectos metodológicos da arte em contextos educativos.</p> <p>Objetivo: Refletir acerca do papel da arte, princípios, fundamentos e das linguagens artísticas em instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>Referências: BARBIERI, Stela (Org.). Interações: onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012. _____. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. OSTETTO, Luciana E; LEITE, Maria Isabel Leite. Arte, infância e formação de professores. Campinas, Papirus, 2004. KRAMER, Sonia. Infância e produção cultural. Campinas. Papirus, 1998. VYGOTSKY, Lev S. Psicologia da Arte. São Paulo, Martins Fontes, 1999. VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.</p>
<p>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</p>	<p>Ementa: Aprendizagem como fator de desenvolvimento humano e de construção do conhecimento. Diferentes abordagens e perspectivas teóricas de aprendizagem: comparações, limites e possibilidades no ensino. Aprendizagem como reestruturação cognitiva. Aprendizagem como resultado de interações sociais. Processos Psicológicos e a organização de processos pedagógicos de aprendizagem escolar. Sujeitos de aprendizagem (infância e/ou adolescência) e escolarização. Os diálogos entre psicologia e educação na pesquisa educacional contemporânea.</p> <p>Objetivos: Compreender os processos psicológicos constitutivos da aprendizagem escolar a partir de diferentes perspectivas teóricas e suas implicações pedagógicas.</p> <p>Referências: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. NUNES, Ana Ignez B. L.; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber, 2011. MARTINS, L. O Desenvolvimento Do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: SP, Autores Associados, 2013. VYGOTSKY, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1986.</p>

	<p>BRUNER, Jerome. Uma nova teoria de aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch, 1969. CASTORINA, J. A., LERNER, E. F. D.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000. GIORDAN, A. Aprender. Lisboa: Portugal, Instituto Piaget, Coleção Horizontes pedagógicos, 1998. MACEDO, L. Ensaio construtivistas. 6ª ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010 (coleção Psicologia e educação). MOREIRA, M.A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006. PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ed., 1998. OLIVEIRA, Marta Kohl. VYGOTSKY: desenvolvimento e aprendizado um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993. VYGOTSKY, Lev. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone /EDUSP, 1988. VYGOTSKY, Lev. S.A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.</p>
<p>ESTUDOS SOCIOANTROPO LÓGICOS DA INFÂNCIA</p>	<p>Ementa: O caráter cultural, histórico e social da infância. Dimensões sociológicas e antropológicas das infâncias – indígenas, afrodescendentes, caboclas e europeias. Infâncias nos diferentes contextos (campo e cidade). Temas contemporâneos sobre criança e infância.</p> <p>Objetivo: Ampliar as reflexões sobre os conceitos de infância e criança, considerando o percurso histórico destes conceitos nos campos da Antropologia e da Sociologia da infância e as suas contribuições para a compreensão das relações educativas.</p> <p>Referências:</p> <p>ARIÈS, Philippe. A história social da infância e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981. COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. HEYWOOD, Colin. Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de (orgs.). Imagens do Outro: Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. NUNES, Ângela M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p.236 – 275.</p>
<p>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I</p>	<p>Psicologia Educacional e Psicologia Escolar – distinções e disputas de campos teóricos, áreas de atuação e demarcações teórico-metodológicas. Concepções higienistas e os conceitos de “normalidade”, “anormalidade” e “deficiência”. Das deficiências individuais às deficiências socioculturais: perspectivas compensatórias e o debate sobre fracasso escolar. Novas perspectivas: contribuições da Psicologia Social para a compreensão das dinâmicas escolares em uma perspectiva psicossocial.</p> <p>Objetivo: Compreender as relações entre Psicologia e Educação numa perspectiva histórica e crítica, utilizando esse conhecimento como ferramenta para a problematização das práticas escolares.</p> <p>Referências:</p> <p>ALVES-MAZZOTTI, Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol 16, no 1, Janeiro/Junho de 2012:</p>

	<p>163-173. BOCK, Ana Maria M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008. CORDEIRO, Maria Helena. Reflexões sobre a psicologia da educação: a perspectiva psicossocial como alternativa ao psicologismo individualista. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da (Orgs.). Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: Appris, 2017, p. 239-246. SOUZA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. Psicologia da Educação, v. 14/15, p. 285-323, 2002. VEIGA, Feliciano H.; MAGALHÃES, Justino. Psicologia e educação; In: VEIGA, Feliciano H. (Coord.). Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação: envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.</p>
<p>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</p>	<p>Ementa: O grande debate subjacente às teorias de desenvolvimento humano: hereditariedade x ambiente ou natureza x cultura. Papel da cultura na construção do sujeito. Desenvolvimento psicomotor, afetivo, social e cognitivo – contribuições das perspectivas psicodinâmicas, sistêmicas e psicogenéticas para a compreensão dos processos de desenvolvimento na infância e sua relação com os contextos em que a criança se desenvolve. Os centros de educação infantil, as escolas e a família como contextos de desenvolvimento.</p> <p>Objetivos: Identificar, analisar, compreender e avaliar os fenômenos e processos psicológicos envolvidos nas interações humanas, em contextos educacionais.</p> <p>Referências:</p> <p>BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. DELVAL, Juan. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. PINO, Angel. As marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez. 2005. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. SYLVA, Katy; LUNDT, Ingrid. Iniciação ao desenvolvimento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p>
<p>POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Ementa: Educação infantil como política pública. Marcos legais das políticas para educação infantil. O caráter histórico, social e cultural da infância; os direitos fundamentais das crianças; Educação infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais; função das instituições de educação infantil em uma perspectiva social, histórica e política.</p> <p>Objetivo: Refletir sobre o caráter histórico, social e cultural da infância e os direitos fundamentais das crianças; analisar a educação infantil em suas dimensões históricas, culturais, políticas e legais, bem como a bases teóricas e metodológicas de abordagens curriculares.</p> <p>Referências:</p> <p>BARBOSA, M. C. S. Creches, jardins, salas de asilo. In: BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 78-87. BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). Educação infantil PósLDB: rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São</p>

	<p>Carlos-SP: Editora da UFSCar; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1999. FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76. KUHLMANN Jr., Moyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.</p>
<p>POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>Ementa: Educação como política pública. Marcos legais das políticas para infância no contexto nacional e local. Ensino fundamental: diretrizes curriculares e a legislação vigente. As reformas da Educação no Brasil e o Plano Nacional de Educação.</p> <p>Objetivo: Conhecer as políticas educacionais para a infância a partir dos marcos legais no contexto nacional, em especial, no contexto da reforma da educação e as perspectivas da educação para os anos iniciais de escolarização da criança.</p> <p>Referências: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. CANAN, Silvia Regina. Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento? Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O cenário educacional latino-americano no limiar do Século XXI: reformas em debate. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.</p>
<p>CORPO E EDUCAÇÃO</p>	<p>Ementa: Definição de linguagem e prática corporal, segundo as políticas públicas para a infância. O corpo e a política da vida. Corpos e cibercultura. Diversidade e cultura corporal. Tempos e espaços escolares lúdicos para o movimento. Corpos silenciados e rebeldes. Interculturalidade em região de fronteira. Interação corporal entre professores e crianças. Práticas corporais e saberes como produção do conhecimento coletivo. Projetos interdisciplinares com a Educação Física na perspectiva sociocultural.</p> <p>Objetivo: Refletir criticamente sobre o corpo no contexto sociocultural e compreender as várias manifestações corporais no âmbito escolar.</p> <p>Referências: CAMARGO, Daiana. O brincar corporal na educação infantil: reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014. GRANDO, Beleni Saléte. Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Unijuí, 2009. LE BRETON, David. Adeus ao corpo: antropologia e modernidade. Campinas: Papirus, 2003. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003. MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. SOARES, Carmen Lúcia. Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001.</p>
<p>BRINCADEIRA, INTERAÇÕES E</p>	<p>Ementa: Brincadeira, interações e linguagem como bases dos processos de constituição social, de aprendizagem e desenvolvimento na infância. Imaginação e criação na infância. As linguagens das crianças: não-verbal,</p>

<p>LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical. Especificidades da atuação pedagógica com bebês.</p> <p>Objetivo: Compreender a brincadeira, as interações e as linguagens como eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil, considerando as linguagens das crianças e as especificidades da atuação pedagógica com bebês.</p> <p>Referências: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil. Tradução: Rosana Severio Di Leone e Alba Olmi. 9ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p. EDWARDS, Carolyn et al. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004. VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.</p>
<p>LUZES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O CURRÍCULO</p>	<p>Ementa: Currículo e os conceitos spinoziano e nietzschenano de potência. Foucault: o que muda com ele no pensamento curricular contemporâneo? O conceito de governamentalidade para pensar as infâncias e o currículo. Conceitos deleuze/guattarianos que desafiam um outro pensamento curricular: rizoma, diferença, a “educação menor” e devir-criança.</p> <p>Objetivo: Estudar os principais conceitos elaborados por Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari e suas interconexões com os currículos e a infância.</p> <p>Referências: GALLO, Silvio. Deleuze e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. LAROSSA, Jorge. Nietzsche e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. RESENDE, Haroldo de (org.). Michel Foucault e o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza: currículo + Deleuze. In. Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO MOTOR</p> <p>Aqui poderia ser abordado as fases do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. (FACCI)</p>	<p>Ementa: Introdução ao desenvolvimento motor. Características da maturação e do crescimento físico. Fases e estágios do desenvolvimento motor. Desenvolvimento motor alterado. Avaliação do desenvolvimento motor.</p> <p>Objetivo: Conhecer e dominar conceitos, processos e fases do desenvolvimento motor, compreender as técnicas de mensuração e avaliação do crescimento físico e desenvolvimento motor. Apropriação das bases teóricas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem motora em diversas práticas corporais e aplicá-las em situações de ensino.</p> <p>Referências: GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. HAYWOOD, Kathleen; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. KREBS, Ruy Jornada; FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro:</p>

	<p>Nova Letra, 2007. MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2003. TANI, G. Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. Local: Guanabara Koogan, 2008.</p>
<p>JOGOS DIDÁTICOS: ALFABETIZAÇÃO O</p>	<p>Ementa: O brinquedo e o jogo como potencializador da prática na alfabetização. Significado e função social do brinquedo e do jogo. Produção de jogos didático-pedagógicos de apoio à alfabetização. Jogos didáticos e deficiências.</p> <p>Objetivo: Problematizar a produção histórica da infância Contemporânea; Compreender o papel da ludicidade na constituição da infância, na aprendizagem e na alfabetização; Produzir jogos educativos/pedagógicos.</p> <p>Referências:</p> <p>BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Aliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Jogos de alfabetização: manual didático. Brasília: MEC, UFPE, 2008. BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 24, n. 2, jul./dez. 1998. NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. In: Contexto & Educação. Ijuí: Editora Unijuí, ano 23, n. 79, jan./jun. 2008.</p>
<p>TEORIAS DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Ementa: As bases filosóficas e históricas das teorias da educação. Estudo das teorias pedagógicas modernas. Introdução ao debate contemporâneo das teorias da educação. Teorias e epistemologias do sul em educação. Inclusão, diversidade cultural, étnico-racial, classe social e a democracia cognitiva nas teorias educacionais. Organização pedagógica da educação da infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) nas diferentes teorias educacionais.</p> <p>Objetivo: Compreender as diferentes teorias educacionais, sua influência na formação docente e implicações na organização pedagógica da educação da infância em espaços institucionais.</p> <p>Referências:</p> <p>BERTRAND, Yves. Teorias contemporâneas da educação. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 19- 62. LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002. SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. SUCHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as Grandes correntes filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. São Paulo: Centauro, 2002.</p>
<p>O IMAGINÁRIO CRIATIVO EM VIGOTSKI E A</p>	<p>Ementa: Imaginação e criação na perspectiva de Lev. S. Vigotski O cérebro e os processos de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Desenvolvimento psíquico</p>

<p>ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLA</p>	<p>e educação escolar: elementos para pensar a organização pedagógica para a formação de pessoas criadoras.</p> <p>Objetivo: Compreender o imaginário criativo como função constitutiva do gênero humano para o qual concorre o ato educativo escolar.</p> <p>Referências:</p> <p>CRUZ, Maria Nazaré. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 361-374, out., 2015. MARTINS, Ligia Marcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas (SP): Autores e Associados, 2013. OLIVEIRA, Arthur Bruno F. de SILVA, Ana Ignez Belém da Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1399-1419, out./dez. 2017. VIGOTSKI, L.S. Imaginação e criação na infância. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.</p>
<p>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR I</p>	<p>Ementa: Fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. A relação entre natureza e cultura; O real, o imaginário e o simbólico como instâncias do desenvolvimento humano. A educação escolar sob o enfoque histórico-cultural: aprendizagem e desenvolvimento, mediação simbólica e papel da docência.</p> <p>Objetivo: Aprofundar estudos no âmbito da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e o papel da ação pedagógica escolar nesse processo.</p> <p>Referências:</p> <p>DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade: Vygotsky: o manuscrito de 1929 temas sobre a constituição cultural do homem. nº. 71, Campinas, SP: CEDES, 2000. LURIA. A. R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1990. LEONTIEV. A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978. PINO, Pino, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky, Educação & Sociedade: Vygotsky: o manuscrito de 1929 temas sobre a constituição cultural do homem. 71, número especial, 2a. ed. 2000.</p>
<p>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR II</p>	<p>Ementa: O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar na perspectiva histórico-cultural: o cérebro e os processos de aprender e ensinar. A escola como espaço mediador do desenvolvimento tipicamente humano. Funções superiores de pensamento e a aprendizagem escolar. Organização da prática pedagógica como instrumento de desenvolvimento humano.</p> <p>Objetivo: Aprofundar estudos no âmbito da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e o papel da ação pedagógica escolar nesse processo.</p> <p>Referências:</p> <p>LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davidov e a teoria histórico-cultural da atividade. Revista Brasileira de Educação. Set/ out/nov/dez 2004. 23: 6-24. MARTINS, Ligia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Campinas (SP): Autores e Associados, 2013. PALANGANA, Isilda C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. São Paulo,</p>

	<p>Summus Editorial, 1998. BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. DUARTE, Newton. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky. Campinas, SP.: Autores e Associados, 1996. OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Organização conceitual e escolarização. In: Oliveira, Marcos Barbosa de; Oliveira, Marta Kohl de (Orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p>
--	--