

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Viviane Aparecida Bernardes de Arruda\**, *Marta Silene Ferreira Barros\*\**

### RESUMO

O objetivo deste artigo é ressaltar a importância da formação de professores na educação infantil, aspecto que contribui significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Após a realização de observações e intervenções que se realizaram em uma turma de Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o Estágio em Docência do Ensino Superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (UEL), no ano de 2018, emergiu a necessidade de investigar como os professores veem a questão da formação para a atuação na Educação Básica. A fim de responder a esta indagação, foram realizados levantamentos bibliográficos ancorados no materialismo histórico-dialético, além da aplicação de um questionário para os professores da referida pós-graduação. Os resultados evidenciam que os professores acreditam que a formação continuada é um dos caminhos existentes no processo conjunto entre trabalho e educação, em que se almeja romper a alienação impositiva da atual sociedade capitalista visando ao desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de professores. Educação infantil. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Catuaí. Especialista em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela Faculdade Iguaçu (ISFACES). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Catuaí. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Londrina (PR) e professora de Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Cambé (PR). ORCID: 0000-0003-4348-9160. Correio eletrônico: vivianebernardesarrruda@gmail.com

\*\* Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutorado Sandwich em Sociologie de L'éducation pela Université Charles-de-Gaulle em Lille (França). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-1924-8490. Correio eletrônico: mbarros\_22@hotmail.com

TRAINING OF TEACHERS FOR EDUCATION IN CHILDREN EDUCATION:  
IMPLICATIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND  
HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

**ABSTRACT**

*The purpose of this article is to highlight the importance of teacher education in Early Childhood Education, an aspect that contributes significantly to human learning and development. After the observations and interventions were carried out in a group of Lato Sensu Postgraduate in Pedagogical Work in Early Childhood Education, in the discipline titled: Childhood and learning, of the State University of Londrina (UEL), during the internship in Teaching Teaching Superior, linked to the Graduate Program: Master in Education-UEL, in the year 2018, emerged the need to investigate how teachers see the issue of training for action in Basic Education. In order to answer this question, bibliographical surveys were anchored in historical-dialectical materialism, in addition to the application of a questionnaire to the professors of the aforementioned Post-graduation. The results show that teachers believe that continuing education is one of the paths that exist in the joint process between work and education, in which it is sought, to break with the tax alienation of the current capitalist society aiming at the development of those involved in the teaching process.*

**Keywords:** Education. Teacher training. Child education. Historical-cultural theory. Historical-critical pedagogy.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN  
INFANTIL: IMPLICACIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA  
PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

**RESUMEN**

*El objetivo de este artículo es enfatizar la importancia de la formación del profesorado en Educación Infantil, aspecto que contribuye significativamente al aprendizaje y al desarrollo humano. Luego de realizar las observaciones e intervenciones que se realizaron en una clase de Posgrado Lato Sensu en un Trabajo Pedagógico en Educación Infantil, en la asignatura titulada: Infancia y Aprendizaje, en la Universidad Estatal de Londrina (UEL), durante la práctica en Docencia Superior, Vinculado al Programa de Posgrado Maestría en Educación (UEL), en 2018 surgió la necesidad de investigar cómo ven los docentes el tema de la formación para actuar en la Educación Básica. Para dar respuesta a esta pregunta, se realizaron levantamientos bibliográficos basados en el materialismo histórico-dialéctico, además de la aplicación de un cuestionario a los profesores del mencionado Postgrado. Los resultados muestran que los docentes creen que la formación continua es una de las vías existentes en el proceso conjunto entre trabajo y educación, en el que se busca romper con la alienación imponente de la*

*sociedad capitalista actual, apuntando al desarrollo de los involucrados en el proceso de enseñanza.*

**Palabras clave:** *Educación. Formación de profesores. Educación infantil. Teoría histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.*

## 1 INTRODUÇÃO

Em meio a diversas e divergentes concepções pedagógicas existentes no campo educacional, a críticas e contradições presentes na sociedade contemporânea envolvendo o ensino com as crianças na etapa da educação infantil, bem como diante das discussões acerca de documentos das políticas públicas educacionais e da formação continuada de professores, faz-se imprescindível neste estudo elencar os pontos mencionados acima levando em consideração que estes foram destacados pelos professores que participavam da Pós-graduação *lato sensu* Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2018.

O presente estudo também resultou de discussões que se sucederam por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas FOCO (Formação Continuada: implicações do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural na prática docente e no desenvolvimento humano - UEL/CNPq), que se encontra em atividade desde o ano de 2004.

Além do levantamento bibliográfico e de discussões realizadas no grupo de estudos FOCO, aplicaram-se questionários que foram respondidos pelos professores participantes da Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem.

O estudo tem por finalidade analisar de que maneira a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ancoradas no aporte filosófico materialista histórico-dialético, podem colaborar com a formação de professores, tendo como foco principal a humanização dos sujeitos.

Dentre os autores selecionados para este estudo, destacam-se os seguintes: Duarte (2001, 2014), Haddad e Pereira (2014), Lefebvre (1968), Martins (2009), Marx (1978), Mello (2009), Mészáros (2007), Prestes (2012), Saviani (2013) e Vigotski<sup>1</sup> (2017).

Para tanto, serão elencadas discussões de extrema importância para a temática em análise. Elas envolverão o campo educacional em meio ao sistema capitalista, a formação de professores nesse contexto, bem como as concepções desses profissionais em relação ao seu processo formativo. Também terão destaque, relacionadas às respostas dos questionários que foram aplicados aos participantes deste estudo, as análises realizadas à luz do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

<sup>1</sup> Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, destaca-se que a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas, que serão escritas conforme grafia do texto original.

## 2 O CAMPO EDUCACIONAL E AS ARMADILHAS DO SISTEMA CAPITALISTA

A questão da formação de professores voltada para um ensino e aprendizagem de qualidade que propicie o desenvolvimento infantil continua sendo alvo de discussões na sociedade atual, principalmente no que se refere aos desafios impostos pela sociedade vigente para a efetivação de tais objetivos.

Porém, na busca da compreensão das armadilhas do capital, faz-se necessário recorrer aos condicionantes históricos e culturais para entender a sociedade atual. Marx (1978, p. 120), autor cujo objeto de investigação foi a sociedade civil burguesa, destaca que

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior.

Entretanto, Marx (1978, p. 120) chama a atenção para o fato de que, na própria sociedade burguesa,

O chamado desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas [...] concebe-os sempre sob um aspecto unilateral.

Assim sendo, sem uma reflexão crítica sobre os acontecimentos históricos, é impossível compreender a realidade, o que pressupõe a propagação da sociedade burguesa, reproduzindo dessa forma a ideologia dominante do capital, pois, de acordo com Marx (1978, p. 122), “[...] o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital, entretanto compreende-se o capital sem a renda da terra. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo [...]”.

Faz-se necessário romper a lógica do capital, para que ocorra a transformação social, o que não acontecerá através de medidas reformistas, mas sim por meio da luta contra o sistema capitalista impregnado na sociedade contemporânea.

Mészáros (2007, p. 196) enfoca a necessidade da reformulação significativa ao que se refere à educação; porém, faz-se imprescindível que ocorra a transformação do quadro social “[...] no qual as práticas educativas da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.”

De acordo com Mészáros (2007, p. 201), “[...] o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema.” Desse modo, mais uma vez, cabe fomentar a relevância de superar a lógica

do capital, para romper o seu controle excessivo, que se alastra em um processo de alienação do indivíduo. Contudo, as soluções não podem ser apenas formais, devem ser essenciais. Assim, conforme Mészáros (2007, p. 206),

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não [...] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas.

Diante do mencionado acima, há a necessidade, na área educacional, de as soluções abarcarem “[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Torna-se importante destacar que, de acordo com a perspectiva marxista, na qual a pedagogia histórico-crítica se fundamenta, afirmar que a sociedade vigente deve ser superada e, ao mesmo tempo, compreender que tal afirmação é impossível de se realizar não é o mesmo que asseverar que a sociedade capitalista é complexa, mas sim que, por meio do conhecimento elaborado cientificamente, ela pode ser transformada e superada. O conformismo, a adaptação, a falta de conhecimento e a não apropriação da teoria não consolidam mudanças, mas fazem com que os indivíduos continuem alienados.

Essa superação, na obra de Marx, refere-se à preocupação com a individualidade do ser, ou seja, o homem, na perspectiva marxista, ao superar a sociedade capitalista, emancipa-se, desenvolve-se e humaniza-se por meio de ideias e práticas sociais.

Todavia, a individualidade do ser vai depender das relações sociais, do movimento do “em si” para o “para si”. Para que, de fato, esse movimento ocorra, as atividades que acontecem no seio da sociedade necessitam permitir que o homem se desenvolva enquanto indivíduo livre e universal, ou seja, o indivíduo “para si”. Entretanto, a fetichização presente nas relações sociais capitalistas faz com que se perpetue o “em si” (DUARTE, 2014).

Como afirma Saviani (2013), o trabalho educativo, que tem por objetivo produzir a humanidade nos indivíduos, faz parte dos processos de objetivação e de apropriação. A educação, nesse sentido, tem por objetivo identificar e definir o que deve ser transmitido às novas gerações.

A pedagogia histórico-crítica tem como cerne orientar a prática dos professores que atuam em todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior, uma vez que afirma que o professor necessita se apropriar da teoria, para compreender sua atividade principal, o ensino, tornando possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, concomitantemente, poderá contribuir para a sua formação e para a de seus alunos/crianças. Dessa maneira, faz-se necessário entender a importância do trabalho educativo e de como se dá o processo de objetivação e de apropriação da cultura.

Mediante isso, torna-se inevitável analisar a alienação que ocorre por meio da divisão de classes nas relações de produção capitalista, visto que, como afirma Duarte (2014, p. 42), a dialética existente na sociedade capitalista “[...] é contradi-

toriamamente geradora de humanização e de alienação [...]”. Apesar disso, a superação dos princípios dessa sociedade pode ocorrer a partir de um processo de incorporação e superação das forças humanas que se desenvolvem no seio desta, incluindo os conhecimentos e a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, da cultura elaborada, da riqueza cultural produzida pela humanidade. A educação escolar, por sua vez, tem papel primordial na socialização desses conhecimentos (DUARTE, 2014).

Em relação à educação, a superação da lógica do capital se vincula às pedagogias do “aprender a aprender”, que, de acordo com Haddad e Pereira (2014), descharacterizam o objetivo da educação, o papel do professor. Este é considerado por essas pedagogias como um facilitador de aprendizagens, ocasionando um esvaziamento do trabalho docente. Esse profissional, que tem como eixo principal do seu trabalho o ensino, acaba sendo um auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

Haddad e Pereira (2014) ainda citam que muitos dos documentos oficiais das políticas educacionais da educação brasileira implicitamente se apoderam dessas pedagogias do “aprender a aprender”, da pedagogia das competências. A pedagogia histórico-crítica, ao contrário, rejeita essas pedagogias, por compreender que o professor é o responsável pelo trabalho pedagógico, e isso implica, consequentemente, a liberdade que tem na seleção de conteúdos, visto que não é qualquer saber que incita a aprendizagem; ao contrário, ao focar os pressupostos da teoria histórico-cultural, é indispensável afirmar que a instrução impulsiona o desenvolvimento humano, e não o inverso, conforme as concepções naturalísticas.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para coletar os dados da pesquisa, foi realizado um questionário com nove questões abertas, entregue para os alunos da turma de Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o Estágio em Docência do Ensino Superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (UEL). Os participantes da pesquisa foram constituídos por dezoito alunos desse curso de pós-graduação.

O questionário foi elaborado com o intuito de compilar informações a respeito da formação de professores para o ensino na educação infantil. As questões foram redigidas da seguinte maneira: 1) Qual perspectiva teórica é defendida pela instituição em que você trabalha? Cite alguns autores de referência; 2) Qual concepção de ensino para a educação infantil você considera importante e por quê?; 3) É possível ensinar na educação infantil?; 4) De que maneira você poderá desenvolver sua atividade de ensino?; 5) Do ponto de vista metodológico, como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro a cinco anos de idade?; 6) Quais são os recursos que o professor poderá utilizar como meio na atividade pedagógica?; 7) Como poderá trabalhar a partir desses recursos e conteúdos? Explique; 8) Você considera a formação continuada importante? Como você realiza sua formação?; 9) Quais as maiores dificuldades que você encontra nesse processo de formação?

Dos dezoito respondentes, dezesseis possuem formação em Pedagogia, e os outros dois possuem formação em Artes Cênicas (profissão: atriz e produtora cul-

tural) e Serviço Social (profissão: assistente social). Doze dos respondentes trabalham com a docência em educação infantil, três encontram-se desempregados, e um atua na Coordenação Pedagógica. Dez dos respondentes se formaram em instituições privadas, e oito em universidades públicas. Dos que atuam na área da educação, seis trabalham em órgãos públicos, e sete em órgãos privados.

Conforme os dados do questionário, a maioria dos participantes respondeu que a perspectiva adotada pela instituição de ensino em que trabalha é a histórico-cultural. Uma pequena parcela desse universo mencionou trabalhar na perspectiva construtivista. Porém, um dos participantes disse que a perspectiva é a “Sócio-Cultural, Piaget e Vigotski”. Ora, é possível analisar, por meio dessa fala, a existência de uma união entre as teorias citadas. No entanto, nesta pesquisa, defendemos o pressuposto teórico-metodológico apresentado pela teoria histórico-cultural, liderada pelo bielorusso Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores. Consideramos que esta não se assemelha à teoria de Piaget. Em determinadas instituições de ensino, porém, faz-se essa junção entre ambas as teorias mencionadas, mesmo sendo divergentes uma da outra. Como assevera Duarte (2001, p. 126),

[...] a teoria de Vigotski e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade.

Desse modo, podemos analisar a importância que há para o professor de conhecer e reconhecer as distinções epistemológicas e filosóficas de tais teorias, pois, dessa forma, esse profissional terá um direcionamento a seguir ao pesquisar, planejar e elaborar suas aulas, com intencionalidade significativa para o processo de ensino e de aprendizagem do escolar.

Mello (2009) enfatiza a importância dos professores se apropriarem da teoria, o que exige estudo, ação e reflexão. Desse modo, pode-se atuar com novas práticas que superem a concepção de que o biológico seria necessário e suficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento do ser humano.

Na questão dois, as respostas foram praticamente unânimes. Os participantes responderam ser a perspectiva histórico-cultural de extrema importância para o ensino na educação infantil. Neste nível de ensino, a criança aprende com o auxílio de um mediador, um adulto mais experiente - no caso da educação, do ambiente escolar, este adulto é representado pela figura do professor. A criança também aprende por meio das interações com as demais crianças. Desse modo, as respostas dos participantes se voltam ao pensamento de Vigotski (2017, p. 112), que afirma o seguinte: “[...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial.”

É válido ressaltar que, de acordo com os estudos de Prestes (2012, p. 193), a tradução mais precisa do termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski, “[...] que é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto [...]”, é *zona de desenvolvimento iminente*, pois, ao se utilizarem os termos potencial ou imediato, não se está dando a devida importância ao termo instrução como uma atividade que pode proporcionar ou não o desenvolvimento. Para Vigotski a

instrução/ensino não é garantia para que a criança se desenvolva. Esse processo de instrução/ensino, ao ser realizado com o auxílio de um adulto ou com outros pares, proporciona caminhos para o desenvolvimento. Para o autor, “[...] o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2017, p. 114).

Todos os respondentes afirmaram ser possível ensinar na educação infantil, desde que se tenha intencionalidade e objetivos traçados para o trabalho pedagógico. Em relação à questão *De que maneira o professor pode desenvolver a sua atividade de ensino?*, pôde-se notar que houve respostas em que se colocava a apropriação do conhecimento como um dos eixos norteadores da atividade de ensino, necessitando do professor a assimilação dos conhecimentos acumulados historicamente, para que as crianças possam aumentar seu repertório cultural. Porém, é mister evidenciar que nas respostas a expressão “[...] partindo do conhecimento de mundo da criança [...]” se mostrou forte. Entretanto, Saviani (2013, p. 13) destaca a importância de identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos escolares:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância em pedagogia a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Mello (2009) reitera que o professor é quem mediará intencionalmente a apropriação da cultura pelo aluno, voltada para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Na questão cinco, que se refere ao trabalho metodológico com crianças de quatro a cinco anos, nenhum respondente defendeu a alfabetização precoce, mas se mencionou a efetivação do ensino e aprendizagem por meio de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, música, arte e ludicidade, respeitando a faixa etária atendida.

Martins (2009) salienta que a seleção e a organização dos conteúdos de ensino, independentemente da faixa etária atendida, devem fundamentar-se nos conhecimentos mais elaborados do acervo científico, tecnológico, estético e ético em que se fundam as aprendizagens escolares, pois a escola é o *locus* de socialização do saber elaborado, da transmissão dos conhecimentos sistematizados.

Segundo Martins (2009), torna-se imprescindível pensar em conteúdos na educação infantil relacionados a ações que superem a prática espontaneísta de ensino e a conhecimentos que interfiram, de maneira direta ou indireta, no desenvolvimento infantil. Os conteúdos de formação operacional são os de interferência indireta, compreendendo os saberes interdisciplinares: saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, de saúde, dentre outros. Nessa fase se defende que os conhecimentos não devem ser transmitidos às crianças de maneira conceitual, por isso a classificação como aprendizagem indireta. Estes precisam contribuir significativamente para o desenvolvimento relativo aos domínios psicofísicos e sociais, que constituem a criança em seu desenvolvimento histórico-social, relacionando os seguintes itens: “[...] autocuidados, hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comuni-

cação significativa, identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras.” (MARTINS, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de formação teórica dizem respeito aos domínios das várias áreas do saber científico, sob a forma de saberes escolares, ou seja, conteúdos escolares que precisam ser ensinados, corroborando a apropriação de aquisições culturais mais elaboradas. Os conteúdos devem ser organizados no planejamento pedagógico, contemplando as ações educativas, os conteúdos de formação operacional e de formação teórica, respeitando os períodos de desenvolvimento da criança (MARTINS, 2009).

As questões oito e nove do instrumento de coleta junto aos professores se referem à formação continuada. Nelas todos os respondentes afirmaram a importância da formação continuada, sendo a sua realização objetivada por meio de cursos de especialização em pós-graduação, leituras individuais, cursos de aperfeiçoamento, palestras, seminários, práticas pedagógicas, grupo de estudos na escola. Quanto às dificuldades, as respostas se voltaram para os seguintes quesitos: dificuldade financeira; administração do tempo; falta de incentivo e de reconhecimento do governo e das escolas quanto à profissão de professor; dificuldade de compreender a teoria e relacioná-la à prática.

O fato é que o homem necessita agir no mundo concreto para que surjam mudanças. Aqui se pode citar o exemplo da educação, pois, como afirma Lefebvre (1968), baseando-se nas palavras de Marx, os educadores têm a necessidade de serem educados para poderem modificar as circunstâncias, e não apenas se conformar e se adaptar à realidade a eles posta. O autor ainda menciona, baseando-se em pressupostos marxistas, que “[...] a essência do ser humano é social e a essência da sociedade é *praxis*: ato, ação, interação [...]” (LEFEBVRE, 1968, p. 23, grifo do autor).

Contudo, a práxis ativa cumpre a função que é a de superação da oposição entre o mundo filosófico e o mundo não filosófico. Isso ocorre através da práxis revolucionária, que acontece em meio à divisão de classes e ao estabelecimento do Estado; em outras palavras, a superação das verdades filosóficas e a realidade concreta e objetiva.

Lefebvre (1968), sociólogo francês, comenta que a noção de práxis estabelece um vínculo direto com o sensível, sendo o fundamento de todo conhecimento, envolvendo a significação e a ação. Ao atuar no mundo, o homem o transforma, utilizando meios como instrumentos, linguagem, signos, dentre outros. Isso se dá em um processo histórico e social. É válido lembrar que os seres humanos e os seres vivos fazem parte desse mundo sensível de interação contínua. O homem, por sinal, é dotado de necessidades e, para supri-las, deve se relacionar diretamente com a natureza, transformando-a a seu favor. Nessa ótica, surge então o trabalho, já que, diferentemente dos animais, o homem, para suprir as suas necessidades, criou instrumentos e, conseqüentemente, inventou o trabalho. Lefebvre (1968, p. 29) cita que “O trabalho é produtor de objetos e de instrumentos de trabalho. Mas [...] também é produtor de novas necessidades [...]”; sendo ele dialético, histórico e prático.

Do trabalho, surge a mercadoria em um movimento dialético. A práxis é uma ação dialética entre homem e natureza, as coisas e a consciência, conforme afirma Lefebvre (1968).

Considerando que o homem age e vive em sociedade, ele pode tornar-se alienado por conta de vários condicionantes sociais, religiosos, políticos e culturais. A práxis precisa atuar em meio à luta pela desalienação, através de um embate consciente, compreendendo a relação mútua entre teoria e prática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos da teoria histórico-cultural, o ser humano aprende a ser humano em meio às relações sociais de que participa como sujeito ativo. Compreender que o processo de humanização está relacionado à apropriação da cultura, e não à mera transmissão de conteúdos, é de fundamental importância. No entanto, torna-se relevante salientar que, no processo de ensino e aprendizagem, é essencial a mediação de um parceiro mais experiente para então ocorrer a apropriação da cultura. Na escola, a figura do parceiro mais experiente se refere ao professor, que é o mediador principal. Uma das questões fundamentais abordadas por Mészáros (2007) diz respeito à universalização da educação e do trabalho como atividade humana de autorrealização, em que nenhuma das duas é eficaz sem a outra.

Portanto, faz-se necessária uma ação conjunta entre trabalho e educação, em busca da promoção de uma mudança para além das imposições do capital, na luta pela efetivação de estratégias de superação da alienação arraigada no modo de produção capitalista, pois, embora a educação sofra influências contínuas por parte da sociedade vigente, ela é um elemento de formação humana que mediará a apropriação do sujeito na superação da alienação da sociedade capitalista.

Foi constatada, por meio das observações e intervenções nas aulas, a importância de investigar como é trabalhada a questão do ensino com crianças de 0 a 5 anos pelos professores desta pesquisa e como a formação inicial e continuada interfere na atuação docente.

Assim, o presente estudo defende a formação como aspecto relevante no processo de qualificação do professor, do seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem da criança/aluno. Como resultado da pesquisa realizada com os professores da educação infantil, salienta-se que os docentes, apesar dos enfrentamentos que permeiam o contexto educacional em que se encontram, buscam a formação contínua para consolidar a práxis, sendo esta de extrema importância para o processo formativo desse profissional.

#### REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A.P.; LOMBARDI, J. C. (org.). *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba: CRV, 2014. p. 33-47.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

- HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: as interferências para a formação e o trabalho de professores. *In: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A.P.; LOMBARDI, J. C. (org.). Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.* Curitiba: CRV, 2014. p. 75-85.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx.* Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos.* Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. *In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In: MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.* São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195- 223.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

Recebido em: 7 mar. 2019

Aceito em: 3 nov. 2020