

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

Contribuições da Teoria
Histórico Cultural



2ª Edição

ORGANIZADORAS

Rosângela Célia Faustino
Marta Chaves
Sonia Mari Shima Barroco



Copyright © 2008 para os autores

2a. Edição 2010

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2008 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Ivonete Veraldo Gasparello, Cleide de Assis Durante

Normalização: Marina Alves Aparecida Spolon (CRB 9-1094)

Projeto gráfico e diagramação: Marcos Kazuyoshi Sasaki

Capa - arte final: Marcia Lang

Fotografias: Loureiro Fernandes (Grupo Kaingang de Palmas em 1936)

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9/1123)

Fonte: Goudy Old Style, Futura XBlk BT

Tiragem (versão impressa): 1.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

161 Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena : contribuições da Teoria Histórico-Cultural / Rosângela Célia Faustino, Marta Chaves, Sonia Mari Shima Barroco (organizadoras). - 2. ed. - Maringá : Eduem, 2010.
189 p.

Vários autores:

ISBN 978-85-7628-299-0

1. Educação escolar indígena. 2. Inclusão - Educação. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Intervenções pedagógicas. I. Faustino, Rosângela Célia, org. II. Chaves, Marta, org. III. Barroco, Sonia Mari Shima, org. IV. Título.

CDD 21.ed. 371.82



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392

Site: <http://www.eduem.uem.br> - E-mail: eduem@uem.br

CAPÍTULO 4

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA:

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marta Chaves

Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o êxito da escola atual

Neste texto, pretendemos discutir a importância das intervenções pedagógicas em favor da aprendizagem das crianças nas instituições educativas regulares, sejam elas escolas ou centros de Educação Infantil. A proposta de reflexão, que ora apresentamos, não desconsidera a condição de miséria e sofrimento a que estão submetidos aproximadamente 2/3 da população mundial, vivendo na linha da pobreza ou abaixo desta. Nas unidades escolares, esta desigualdade econômica se expressa de inúmeras formas: na escassez de recursos didático-pedagógicos, na precariedade das instalações físicas, na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação, independentemente da modalidade de ensino, dentre outras.

Embora consideremos esse quadro inaceitável, ele interfere diretamente na oferta e no acesso à educação, na qualidade da mesma e, sobretudo, no nível ou série em que se dará a terminalidade dos estudos. Se ele precisa ser vencido com o enfrentamento das desigualdades econômicas, queremos, aqui, reafirmar a essencialidade do professor, o torne capaz da sua ação intencional em favor de uma prática educativa capaz de instrumentalizar quem ensina e quem aprende para um outro devir. Miramos uma prática educativa de identificar, superar desafios

Psicologia e cultura!

↳ O papel do professor é sua ação intencional e fundamental para uma prática educativa "avaliativa" e não reproducionista do ensino

e de projetar uma condição humana em que homens, mulheres e crianças, seja qual for sua etnia, condição física ou intelectual, não sejam reprodutores da miséria, mas constituam-se como pertencentes à humanidade, porém, com condições plenas de vida.

Nessa perspectiva, pretendemos pontuar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, também denominada Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica e/ou Escola de Vigotski, que se fundamenta nos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético, nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX, considerando o professor o mediador habilitado a sistematizar e a ordenar o processo de ensino. Salientamos que as pesquisas realizadas na Rússia, a partir dos anos de 1920, as quais originaram os fundamentos deste referencial teórico (citamos algumas expressões, como L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, N. I. Zinkhin, L. V. Bloganodezhina), se somadas aos estudos de pesquisadores brasileiros, como Lima (2005), Barroco (2007a; 2007b), Tuleski (2002; 2007), Facci (2004), Mello (1999) e Duarte (2004), configuram-se como aporte teórico para reflexões sobre a prática pedagógica realizada nas unidades escolares e justificam-se, sobretudo, por instigar ao desafio de educar em favor da plenitude do ser humano.

A partir das argumentações ora apresentadas, devemos pontuar que a ação do educador, independentemente de sua formação ou condição de trabalho, expressa a concepção de homem, de sociedade e de educação que se tem e a que se projeta. Assim, seja qual for o local onde se efetive a ação escolar - no Interior do Piauí ou nos rincões gaúchos, - ela expressa uma concepção de educação,

Com esse entendimento, torna-se fundamental que se efetue uma ação educativa intencional, em que a potencialidade de aprendizagem seja a condição primeira. Objetivamos dizer que não há respostas antecipadas, quando se tem como fundamento as condições socioeconômicas e intelectuais ou as determinações de ordem biológica. Assim, todos os esforços precisam se concentrar em ações pedagógicas voltadas para o êxito dos educandos.

Nesse exercício de reflexão, podemos nos amparar nos escritos de Bertolt Brecht (1898-1956), que dedicou sua obra a desvelar a lógica das instituições sociais, entre elas, particularmente, a escola. Esse educador e dramaturgo alemão, que se opôs ao nazismo (uma das formas assumidas pelo capitalismo nos anos 20 e 30 do século XX), tem mérito não apenas por ser um dos dramaturgos mais lidos do planeta, mas principalmente, porque, em tempos de absoluto conflito e miséria, trouxe à discussão a função da educação. Seus personagens, especialmente os da peça *A mãe*, permite-nos refletir sobre o conteúdo e a didática presentes nas instituições educativas, sejam elas teatros ou escolas.

Brecht (1993) alerta que a organização da escola, independentemente de sua localização ou do tempo de funcionamento, pode ter somente uma de duas orientações: ou limita o sujeito ao seu tempo e ao seu espaço e, assim, minimamente, ensina-lhe códigos e expõe-lhe informações, ou se efetiva como um cenário que instiga para os desafios, ou atua em favor de que todos se apropriem das grandezas da ciência e do belo, materializado por meio da arte, e apresenta as possibilidades de transformação que a história dos homens já mostrou que existem.

Os textos e as cenas de Brecht possibilitam pensar que a forma como se expressam o conteúdo, a organização das salas de aula, os painéis expostos nas paredes, a disponibilização dos recursos e materiais didáticos revelam as concepções de educação dos profissionais de uma determinada instituição, tenham eles, consciência disso, ou não.

Para Brecht (1993), não há independência da escola em relação à dinâmica da sociedade. Assim, no entendimento desse autor, a escola, de fato, referenda a prática social, à medida que traz, em suas atividades cotidianas, a forma de relação estabelecida pelos homens na luta pela vida. Nos temas abordados por Brecht afetos à educação formal, podem ser destacados, como elementos de conhecimento e reflexão, a função da escola, os livros didáticos, a função da arte, os recursos e procedimentos didáticos e a organização do espaço, no teatro ou na escola (CHAVES, 2000).

A rotina da instituição expressa como se concebe o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, potencial que pode ser evidenciado, minorado ou anulado, dependendo das ações pedagógicas que o professor ou outro profissional da instituição

Referencial teórico:

1º ponto

Devo fazer do texto

Organiza a concepção de educação

Escola e sociedade

realize. Fazemos uma reflexão, tomando como exemplo a Educação Infantil. Ao observar as opções, as decisões e a postura do professor ante as crianças nos passeios, suas reações diante de um feito, dos primeiros traçados, dos gestos imitados, na recepção das crianças, nos diálogos com os familiares ou responsáveis, pode-se perceber uma ideia de possibilidades ou de limites, de avanços ou retrocessos. Talvez desconsideremos quanto um elogio, ao firmar um passo, para o pequeno que aprende a andar, um olhar atento, quando a criança explica o que desenhou, um incentivo afetuoso em uma construção de castelo na areia, são condutas e ações que podem mobilizar para novas tentativas ou inibir a criança diante das tarefas que se lhe apresentam em seu cotidiano escolar.

Por meio do que vimos apresentando, queremos dizer o quanto é fundamental que o referencial teórico subsidie as ações do educador, capacitando-o a "[...] ampliar o trabalho pedagógico com estratégias internas à escola", como afirma Kuenzer (2002, p. 81). Para isso, a formação do educador deve, ao mesmo tempo, aproximá-lo do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e do referencial teórico que pauta o trabalho de capacitação, sem desconsiderar toda a experiência de vida, as vivências cotidianas e a potencialidade do educador.

Intervenções Pedagógicas: reflexões sobre seus propósitos

Considerar que a vivência nas instituições educativas constitui princípios que os orientam para a vida nos remete à necessidade de refletir sobre o que compreendemos por intervenção pedagógica. Neste sentido, vale destacar algumas indagações: A intervenção pedagógica está limitada à ação do professor? Os profissionais envolvidos diretamente com a docência são os responsáveis exclusivos pela educação das crianças? A organização do espaço e a seleção do material a ser apresentado às crianças são ações a serem valorizadas tanto quanto a apresentação do conteúdo? A rotina (horários, organização dos trabalhos) e o espaço podem ser considerados

elementos que constituem intervenção pedagógica? Já a intervenção pedagógica cristaliza-se apenas nos procedimentos realizados nos cadernos, cartazes ou painéis?

A observação atenta e criteriosa de unidades escolares revela que, em geral, há a hierarquização das práticas educativas e, por consequência, dos profissionais que atuam na instituição. É comum atribuir maior ou menor valor às ações realizadas no interior da escola, isso dependendo de onde e em que tempo elas se efetivam. Destacamos que, no contexto geral da escola, a ação realizada em sala de aula e com a participação direta do professor está no topo desta escala, e todas as outras condutas ficam secundarizadas ou são desconsideradas, sobretudo, se forem atos de profissional que não esteja envolvido diretamente com a docência.

Evidentemente, a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada. No entanto, é necessário ressaltar que a vivência da criança, em todos os espaços e tempos, na instituição, também se configura como essencial para o processo de aprendizagem.

Consideramos que todas as ações realizadas nas unidades educativas são pedagógicas, não importando como e onde elas se efetivem ou quão secundárias pareçam ser. Neste sentido, a recepção das crianças no início do período, a organização e distribuição de utilitários para o lanche ou a disposição e condição das crianças no momento da alimentação constituem-se situações de aprendizagem e, embora não sejam priorizadas, expressam uma determinada concepção de educação. Tais ações, sejam intencionais ou não, integram o conjunto de elementos que contribuem para a formação da criança. Basta lembrar que, se estamos tratando dos primeiros anos de vida da criança, falamos também da constituição da personalidade, da internalização de valores, de princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras.

Considerar que toda vivência da criança é educativa – como referido anteriormente – significa dizer, que desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõem a intervenção pedagógica. Tanto quanto a apresentação dos conteúdos às crianças,

HIERARQUIA
no contexto
educacional
o prof
no topo da
escala,
qdo na
docência

o lanche
vivência
nos outros
espaços

o exemplo
de situações
de aprendizagem

a importância
de cada ação

o exemplo de
o conceito de
intervenção
pedagógica

o exemplo
da importância
da vivência
no contexto
pedagógico

o exemplo de
vivência
no contexto
pedagógico

o que é
intervenção
pedagógica?

o exemplo
de

ações ou situações como momentos de higiene ou preparação para assistir a um documentário ou filme, são vivências a ser consideradas, por constituírem intervenções pedagógicas importantes no processo de ensino-aprendizagem.

A isso devemos somar, até mesmo, o diálogo de um funcionário da unidade educativa ou uma conversa informal que, mesmo que não sejam planejados, a partir de sua realização, compõem o acervo de experiências da criança. Por este prisma, devem receber atenção especial as respostas que são dadas a uma criança e a manifestação do adulto diante de uma solicitação. Este entendimento implica valorizar as ações dos docentes e dos profissionais responsáveis pela higiene, transporte, alimentação e administração, bem como as dos outros profissionais que integram o cotidiano da instituição.

Atenção à rotina e ao espaço

Entendemos como significativas, em seu conjunto, as práticas que se efetivam em todo o ambiente escolar e não apenas as realizadas em sala de aula, no momento de exposição do conteúdo propriamente dito. Torna-se imprescindível apreciar todas as experiências das crianças, e não só aquelas reservadas para o momento da aula, como se a criança estivesse autorizada a aprender, tão somente, em um determinado horário e local. Esta atenção habilitaria a perceber o que há de excesso e o que falta na unidade, em termos de procedimentos didáticos significativos; bem como o que fazemos repetidamente sem compreender e o que se apresenta como possível desafio.

Sabemos que a sala de aula é o ambiente da escola onde a criança permanece a maior parte de seu tempo; assim, pensemos como, em geral, está organizado este espaço e como se tem firmado a rotina na instituição. Façamos este exercício com algumas indagações: O que observamos? Há números, letras, palavras, textos colados nas paredes das salas? Há recursos didáticos, como cartazes e painéis? Quem os confecciona? Em que altura está afixado esse material? Qual o motivo para isso? Vêm-se produtos da Disney ou de outra marca comercial? Qual a periodicidade de retirada desses equipamentos didáticos?

Qual o significado deles para as crianças e qual a sua relação com o conteúdo estudado? Como as crianças participam da organização da sala de aula e de outros espaços da escola?

Lembremos, ainda, dos cartazes que são elaborados em março, por ocasião do Dia Internacional da Mulher, ou em maio, por ocasião do Dia das Mães. Quais figuras são predominantes nos cartazes com estas temáticas? Quais são os recursos didáticos disponíveis ou solicitados. Aqui, podemos destacar as revistas que se limitam a apresentar a vida de profissionais da televisão, com fotos, muito utilizadas na composição de procedimentos didáticos, como painéis, que são expostos na instituição.

Notemos que, se as atividades pedagógicas estiverem amparadas na ideia de plena potencialidade dos educandos, as crianças participarão ativamente da elaboração e da realização dos trabalhos pedagógicos. As ilustrações serão das crianças e não criação do Walt Disney ou de qualquer outra expressão comercial ou da mídia internacional ou nacional. Os brinquedos estarão organizados, mas permanentemente disponíveis, e não guardados nos armários; os equipamentos didáticos, letras, números estarão ao alcance das crianças, com possibilidade de manuseio, de interação, e não próximos ao teto, como é comum observar.

Se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais elaborado, como propõe Leontiev ([19-]), as ilustrações, cartazes e painéis, independentemente da temática, serão elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças. Elas podem desenhar, compor e escrever, a partir de expressões da arte de diferentes tempos e países, o que favorecerá a variação de formas, cores e materiais didáticos. Com isso, as bolinhas de crepom, não raro coladas em contornos sem significado para as crianças, podem, por exemplo, servir para a composição de telas de Cândido Portinari ou Alfredo Volpi. Ressaltamos que procedimentos levados a efeito com estes e outros expoentes da arte deveriam ser referência não apenas para a organização do espaço, mas, igualmente, para a rotina de instituições durante todo o período letivo, e não relegados, ou, então, só raramente realizados.

O trabalho de todo em conjunto, com o aluno, deve ser feito na prática de todos os dias.

Qualquer coisa que não seja feita no momento da aula, como se a criança estivesse autorizada a aprender, tão somente, em um determinado horário e local.

Paralelo ao ambiente, como o espaço está organizado?

Exemplos de aspectos que merecem atenção!

Potencialidade dos educandos exigem participação ativa

Os materiais devem ser significativos e úteis

Dessa forma, se fôssemos conduzidos pelo entendimento de potencialidade e criatividade dos educandos, na rotina da instituição, para dar maior significado ao trabalho pedagógico, somar-se-iam, às atividades convencionais, outras intervenções pedagógicas para o ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Artes e outras disciplinas ou áreas do conhecimento. O ponto de partida poderia ser a produção de pintores, poetas, compositores, cientistas. Isso atenderia ao entendimento de Vygotski (2003) de que é necessário ampliar a experiência da criança, pois, quanto mais elementos se expõem às experiências da criança, quanto mais ela vê, ouve e experimenta, mais aprende e assimila e, com isto, constrói-se uma base sólida para sua atividade criadora.

Sobre esta questão, escreve Vygotski (2003, p. 22, tradução nossa):

[...] em tal sentido, a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vê, ao poder supor, baseando-se em relatos e descrições distantes, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra no estreito círculo de sua própria experiência. [...] com ajuda da imaginação, constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano.

Assim, são fundamentais as intervenções pedagógicas que priorizam textos diversificados, que apresentam informações, imagens, contextos e períodos da História, diferentes do tempo de vida dos educandos. Imaginemos quantos procedimentos didáticos seriam possíveis a partir das descrições da vida de Aristóteles, dos faraós, de Beethoven, dos conflitos econômicos e políticos presenciados por Einstein; quantos trabalhos poderiam ser idealizados e executados com base em material selecionado das cartas de Machado de Assis, da arte de Oscar Niemeyer, das canções de Chico Buarque e Vinicius de Moraes, dos poemas de José Paulo Paes; como seria possível apresentar o cenário brasileiro descrito nas telas de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta, como primordiais, as experiências pedagógicas afetas à arte na idade escolar. A fantasia, a

aproximação com o não-vivido são experiências e aprendizagens que capacitam para novas elaborações, para criar. Como afirma o próprio Vygotski (2003, p. 23), "toda ação criadora resulta das necessidades, dos desejos, das emoções vindas das páginas de um livro, de uma cena de teatro, das imagens artísticas, de uma obra musical".

O desafio da promoção intelectual

Firma-se, então a defesa de que as instituições educativas só se justificam caso se constituam um espaço de aprendizagem e promoção intelectual, ocupando-se de traduzir, em conteúdos e procedimentos didáticos, as máximas elaborações humanas. Leontiev (19-) trata desta questão afirmando que quanto mais avança a sociedade, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a tarefa da escola.

Esse pressuposto permite refletir sobre práticas que se efetivam nas escolas e, também, questionar algumas manifestações acerca da Educação Infantil e, em inúmeros casos, da educação escolar indígena. Temos observado, empiricamente o argumento de que é fácil trabalhar com crianças pequenas ou estudantes índios, e isso é dito sem nenhum cuidado relacionado à etnia. Então, os que vão às unidades educacionais, com este entendimento, e se deparam com as particularidades apresentadas por estas modalidades de educação passam a verbalizar o oposto, ou seja, é difícil trabalhar com crianças pequenas, ou é difícil trabalhar com os índios.

O fato é que não há facilidade em trabalhar com nenhuma modalidade de ensino, seja qual for a etnia ou idade da pessoa. É importante registrar que a complexidade, referida por Leontiev (19-) acentua-se em vista da necessidade de estudos permanentes. Se, por um lado, isso implica rigor e disciplina nesses estudos, por outro, é justamente o que instrumentaliza para a avaliação e, por vezes, para a recondução das ações efetuadas no interior da escola. Neste sentido, as experiências de formação continuada são valiosas, pois, nestas oportunidades, coletivamente, pode-se vislumbrar a possibilidade e a necessidade de alteração de muitas das ações pedagógicas.

Apresentamos, como experiência positiva, uma proposta de formação em serviço realizada por alguns municípios¹ no Estado do Paraná. Os estudos bibliográficos e as intervenções pedagógicas, desenvolvidas de 2002 a 2007, no âmbito da formação de professores, reafirmam a relevância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta proposta, tomou-se como referência o trabalho com arte, elemento norteador para se efetivar práticas educativas com professores e crianças. Esta experiência confirma que a formação em serviço é um elemento apto a contribuir para a educação de professores e crianças criadoras e criativas. Neste sentido, a escolarização é essencial, pois, nesse processo, as crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando no campo da ciência e, de igual modo, no da filosofia e da arte.

Consideramos que, no processo educativo, seja este de formação continuada, destinada a adultos, seja de educação escolar, em que estão envolvidas as crianças, o planejamento e a realização de uma ação pedagógica devem estar amparados no princípio de potencialidade, e o propósito deve ser a promoção intelectual de quem aprende. Isso constituirá o norte do fazer pedagógico. Nesta direção, as especificidades, as particularidades apenas constituem elementos do processo ensino-aprendizagem.

Pensemos em uma situação escolar. Vejamos: independentemente da idade, da etnia, da condição socioeconômica ou da localização da unidade escolar, o propósito do processo educativo é o mesmo para

¹ Indianópolis, região Noroeste, com 4.204 habitantes, formação intitulada "Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças", iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, região Noroeste, com 3.246 habitantes, formação intitulada "Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas", iniciada em 2005 e 2006; Alto Paraná, região Noroeste, com 12.709 habitantes, formação intitulada "Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil", iniciada em 2006; Telêmaco Borba, região Sul, com 58.239 habitantes, formação intitulada "Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças", iniciada em 2006.

* Princípio de potencialidade significa que todos têm capacidades próprias de aprendizagem.

estas diferentes situações e grupos. A especificidade não dificulta, nem facilita, ela apresenta elementos a ser considerados durante o processo de ensino. Assim, há um ponto de partida comum para todos os procedimentos didáticos, não importando a situação didática discutida.

A preocupação afeta à organização do espaço, do tempo e dos materiais, à elaboração de procedimentos e à ordenação dos conteúdos a ser ensinados partem de um princípio comum e devem ser levadas em conta, porém não se configuram como referencial para a orientação do trabalho pedagógico.

Tomados os cuidados iniciais, fundamentais em qualquer grupo com o qual se atue - sejam crianças do sertão nordestino, do pantanal mato-grossense ou das proximidades das capitais - há especificidades que precisam ser consideradas. É preciso conhecer os costumes destas e de outras comunidades, e isso é básico para qualquer intervenção educativa. Então feito, isso, cabe à escola reafirmar a sua função: ensinar o conhecimento sistematizado e não a legitimação da aprendizagem do que já faz parte do acervo do estudante.

Considerar a especificidade da escola indígena, nos mais diferentes estados do país - no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, em São Paulo, em Minas Gerais, na Bahia, na Paraíba, no Distrito Federal ou em outra unidade da federação - não significa fazer da particularidade o norte do trabalho educativo nas escolas. Afirmar isso não significa desconsiderar as culturas das diferentes etnias que constituem um país como o Brasil, tampouco, negar as vivências imediatas das crianças; ao contrário, a valorização dessa vivência significa favorecer o diálogo e demonstrar afetividade, elementos essenciais ao processo educativo.

Com isso, queremos reafirmar a essencialidade da educação em favor dos conhecimentos científicos, e o conhecimento do mundo circundante é fundamental para o aprimoramento da condição humana. A capacidade criadora e criativa dos homens não está condicionada à sua individualidade, mas, sim, à história de todos os homens em todos os tempos. Vejamos o que o próprio autor Leontiev ([19-], p. 284) escreve:

O saber não vem pronto, vem da interação social e da prática pela construção.

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Nessa perspectiva, fica evidente a função da escola, pois “[...] a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação”. Continua o autor: “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”, para o autor (LEONTIEV, [19-], p. 290-291).

Assim, as aptidões humanas, a memória, a atenção, a percepção, são faculdades superiores diretamente relacionadas às práticas educativas, no caso da aprendizagem escolar. Atentemos aos escritos de Leontiev ([19-], p. 290):

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Grifo nosso).

Considerando isso, pensemos uma unidade educativa em uma área indígena, se há profissionais da saúde, estudantes universitários e representantes de instituições de Ensino Superior que visitam ou desenvolvem projetos: imaginemos com quantas cidades, estados e, até mesmo, países, as crianças entram em contato, quantas experiências podem ser apresentadas de forma sistematizada. Destacamos, com isto, a importância das relações, a comunicação que se realiza, quanta potencialidade se efetiva, seja de crianças com outras crianças, seja das crianças com o educador, esteja este diretamente atuando em sala ou com outros profissionais.

Algumas considerações

Nesse início do século XXI, a História apresenta, como legado, elaborações humanas das mais aprimoradas; mas, contraditoriamente, a apropriação das riquezas, estejam elas na esfera da ciência ou da arte, não se efetivou para todos. Neste cenário, a tarefa do educador se mostra desafiadora, implica em desvelar a lógica da organização social cuja essência é privar os homens das conquistas coletivas. Consideramos que as intervenções pedagógicas devem estar ancoradas na ideia de que todos têm capacidade plena de aprendizagem, daí a necessidade de educar para a promoção intelectual e a humanização. Este entendimento deve direcionar a rotina das unidades escolares.

→ favorece acesso à saúde e lazer

Dentro do propósito fundamental da escola, que é ensinar os conceitos científicos, questões das vivências imediatas das crianças, como sua vida, sua idade, a região em que residem, constituem elementos que devem ser considerados no processo educativo, mas, apenas, em caráter secundário. As intervenções, antes de serem pedagógicas, expressam decisões sociais e políticas.

Referência à função da escola

Essa apropriação da cultura, que a escola deve sistematizar, não significa limitar o homem às realizações do passado ou às aparentes impossibilidades expostas pelo presente. Ao contrário, como afirma o próprio Vigotski (2003), o cérebro não está limitado a conservar ou a reproduzir as experiências passadas, mas, justamente por sua condição humana, é capaz de reelaborar e criar a partir das experiências das gerações anteriores.

→ isso é por que não propõem a criação e reelaboração das ideias

O oposto disso é legitimar uma organização social em que o conhecimento científico ocorra de forma desigual, lógica, já denunciada por Brecht, ao desvelar a função das instituições educativas. Contrário a isso, Brecht (1993) defendia que o homem não deveria ser paralisado pelo saber. Nesta direção, Kuenzer (2002) reafirma que, mesmo em um cenário de contradições, é possível avançar, ainda que em situação adversa. Compreender o limite da ação da escola não significa ter capacidade de identificar as positivities, mas somar-se às tarefas do educador.

Para nós, a importância dos estudos permanentes reside nessa questão. A valorização da formação em serviço mostra-se como positividade defendida por Kuenzer (2002), possibilidade de avaliação e recondução da prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola, em uma perspectiva de emancipação. Nessa perspectiva, destacamos a contribuição fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, com a ideia de que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar – como afirma Vigotski – fazer o futuro, modificar o presente. Justamente isso faz com que este referencial teórico se apresente como resposta aos desafios da atualidade, uma vez que torna possível a condição de nos instrumentalizar, mesmo em situação adversa, para vislumbrar as possibilidades de êxito.

Proprietário do homem
- PROJETAR
- FAZER O FUTURO
- MODIFICAR O PRESENTE

Referências

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007a.

_____. *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem, 2007b.

BRECHT, B. *Histórias do senhor Kuener*. Lisboa: Hiena Editora, 1993.

CHAVES, M. *Reflexões sobre história e educação: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht*. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pós-Graduação em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação contemporânea).

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

KUENZER, A. Z. *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002. p. 77-95. (Coleção Educação contemporânea).

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, [19-].

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado)-Ensino na Educação Brasileira, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MELLO, S. do A. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*. *Revista Pro-Posições*, v. 10, n. 1, mar. p. 16-27, 1999.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2002.

_____. *A Unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização*. 2007. 354 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid: Fernández Ciudad, 2003.