

Alexandre Avelino Giffoni Jr.

ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO SOCIAL DE POBREZA: Uma intervenção pedagógico-didática (dialético-
interativa) com a abordagem histórico-cultural

Goiânia

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Alexandre Avelino Giffoni Junior

ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO SOCIAL DE POBREZA:
Uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa)
com a abordagem histórico-cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: José Carlos Libâneo

Goiânia
2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Giffoni Junior, Alexandre Avelino.

G458e Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza [manuscrito] : uma Intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural / Alexandre Avelino Giffoni Junior. Goiânia, 2014.

256 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Bibliografia

1. Aprendizagem. 2. Didática. I. Título.

CDU 373.2(043)

Alexandre Avelino Giffoni Junior

ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO SOCIAL DE POBREZA:
Uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa)
com a abordagem histórico-cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.



Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Orientador) – PUC Goiás



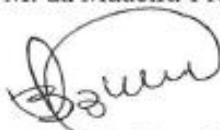
Profa. Dra. Fernanda Liberali – PUC São Paulo



Prof. Dr. Bernd Fichtner – Universidade de Siegen



Profa. Dra. Raquel A. M. da Madeira Freitas – PUC Goiás



Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta – PUC Goiás

Goiânia, 28 de agosto de 2014.

À Dra. Aparecida Andreani Giffoni, minha esposa, amiga e professora.
Aos nossos filhos, Alexandre, Marianna e Marília.
Aos meus pais, Maria Aparecida Paes Leme Giffoni e Alexandre Avelino Giffoni.
Às minhas irmãs, Ana Cristina e Virgínia, e ao meu irmão Milton. À Simone C. Martins.
À Professora Dra. Dina Lima Andreani e seu esposo, Douglas Andreani.
Às crianças das nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para este trabalho, especialmente ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pela orientação amiga e segura na pesquisa com a Didática Histórico-Cultural; aos Professores e colegas do PPGE PUC GO, em especial, à sua Coordenadora, Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, integrante das Bancas de qualificação e defesa, e à Profa. Dra. Vannuzia Leal Andrade Peres, integrante da Banca de qualificação. Ambas realizaram uma avaliação crítica decisiva para a melhoria da qualidade no conteúdo e na forma desta Tese. Agradeço à Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, que tão prontamente aceitou integrar a Banca de defesa, assim como à Profa. Dra. Fernanda Liberali, em cujo trabalho de pesquisa e ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano encontro profunda afinidade com o nosso próprio trabalho. Agradeço ao Prof. Dr. Bernd Fichtner, nosso professor exemplar, integrante das Bancas de qualificação e defesa, que tem acompanhado o nosso projeto e a pesquisa desde o princípio, com valiosas críticas e sugestões. Ele é uma pessoa central na Abordagem Histórico-Cultural e, juntamente com a sua esposa, Profa. Maria Benites, foram nossos anfitriões-professores em Siegen, despertando-me para o conhecimento das emoções e afetos com B. Espinoza e L. S. Vigotski. Agradeço ao Prof. Dr. Geraldo Calliman e colegas que me receberam para o debate no PPGE PUC Brasília. Um especial agradecimento a todas as pessoas que trabalharam na transcrição dos arquivos em vídeo e áudio; às amigas e colegas Professoras da área de Letras da Universidade de Rio Verde, Isaura Maria Costa Lenza e Nilda Barros, bem como à musicista Professora Marília Andreani Paes Leme Giffoni, pelos cuidados na revisão de Língua Portuguesa e de normalização com a ABNT. Agradeço, também, ao Mestre e Psicólogo Achilles Delari Junior, que tem ampliado o projeto de L. S. Vigotski; à amiga e colega Profa. Ana Cláudia Carvalho, Mestre em Linguística; e à Profa. Dra. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres, pelos comentários sobre o nosso trabalho. Agradeço aos colegas da Universidade de Rio Verde, especialmente ao Magnífico Reitor Prof. Dr. Sebastião Lázaro Pereira; ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Prof. Ms. Nagib Yassim; à Pró-Reitora de Graduação, Profa. Ms. Helemi Oliveira Guimarães de Freitas e à Vice-Reitora, Profa. Ms. Maria Flavina das Graças Costa. Meu profundo agradecimento às Professoras, Diretores, Coordenadoras pedagógicas e demais Trabalhadores da Escola Infantil mantida pela Associação Douglas Andreani; às pessoas da Comunidade Parque Oziel-Gleba B-Monte Cristo, que tão gentilmente me acolheram em Campinas, S. P.; às crianças da escola ADA, com as quais procurei aprender a amorosidade bondosa e entender como elas próprias contribuem para o seu desenvolvimento em atividades com os colegas e professoras. Meu agradecimento ao Prof. Dr. Carlos Sebastião Andreani e à Profa. Lucimar Lains, que tornaram possível esta pesquisa na Instituição ADA. Compartilho a realização desta pesquisa com a Médica Ginecologista e Obstetra, Dra. Aparecida Andreani Giffoni, Mestre em Ciências da Saúde, minha esposa, amiga e professora: a sua colaboração amorosa e material foi essencial para a realização deste trabalho coletivo.

"Cinza é toda a teoria, mas sempre verde é a árvore da vida".

Goethe, citado por A. R. Luria *in* Ciência Romântica.

RESUMO

A pesquisa vincula-se à problemática das relações entre desigualdade social e desigualdade educativa abordando, especificamente, a complexa questão da busca de qualidade no ensino-aprendizagem, no sentido do desenvolvimento humano com autonomia e real emancipação visando a melhoria da vida, em instituições escolares da Educação Infantil para crianças em idade pré-escolar na condição social de pobreza (classificação do IBGE-BRASIL). São apresentados resultados de investigação de processos de ensino-aprendizagem na Escola Infantil mantida pela Associação Douglas Andreani, na Comunidade Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B, em Campinas (Estado de São Paulo, Brasil), onde se articulam conteúdos escolares (conceitos, habilidades, valores, afetos), motivos e práticas socioculturais e institucionais. Esta pesquisa foi conduzida durante o ano de 2012 tendo como cenários a escola, as crianças (4-5 anos), professoras, coordenadoras pedagógicas, gestores, demais trabalhadores da Instituição e pessoas nessa comunidade em situação social de pobreza, considerada pelos critérios do IBGE como favela. A investigação qualitativa é um estudo de caso e consistiu de ações de intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa), dentro da abordagem histórico-cultural elaborada por Lev S. Vigotski, A. Luria, A. Leontiev (teoria da atividade) e V. Davydov (teoria do ensino para o desenvolvimento), ampliada pela teoria do ensino-aprendizagem radical-local proposta por Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin. A análise dos dados incluiu o estudo da situação social, da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças mediante pesquisa da totalidade da situação social proposta por Mariane Hedegaard e Marilyn Flear, a partir do que foram realizadas análises e interpretações das vivências dos participantes. O estudo mostrou a relevância em ações de ensino-aprendizagem, do conhecimento que os participantes da pesquisa trazem do seu cotidiano, articulado ao conhecimento escolar, para a formação de conceitos cotidianos e científicos (escolares). Desse modo, as subjetividades pessoal e social são abordadas como constituintes da construção de novas formações psicológicas pelos alunos, como condição para o desenvolvimento humano e da personalidade (F. González Rey), na unidade inseparável dos aspectos: emocional, afetivo, cognitivo, estético e moral da psique. A pesquisa também indicou caminhos didático-pedagógicos para os estudos na área de formação de professores, planejamento didático e procedimentos de pesquisa qualitativa, principalmente quando desenvolvidos nos cenários concretos da escola e da sala de aula. Pretendeu, ainda, contribuir para o debate na área problema público/privado e do chamado terceiro setor, na Educação Brasileira contemporânea, e também para o campo da Pedagogia Social, que vem se desenvolvendo tangencialmente à Pedagogia Escolar.

Palavras-chave: Qualidade de ensino-aprendizagem; Didática; Abordagem Histórico-Cultural; Teoria do ensino desenvolvimental; Práticas socioculturais e institucionais; Educação Infantil.

ABSTRACT

The research deals with the problem of social inequality and educational inequality, specifically addressing the complex issue of pursuing quality in teaching and learning, in the sense of human development with autonomy and real emancipation aiming a better life, in formal education for pre-schoolchildren within social poverty situation (in IBGE-BRAZIL classification). The work shows the results from the investigation of processes of teaching-learning in the school for younger children maintained by Douglas Andreani Association, in the Monte Cristo-Oziel-Gleba B Community in Campinas (São Paulo, Brazil). Those educational processes joints school content (concepts, skills, values and affections), sociocultural and institutional motives and practices. The research takes place during the year 2012 in the settings with children (4-5 years), teachers, pedagogic coordinators, managers, and other employees of the institution, within the Community. This area of poor people is a favela in the classification of IBGE, with more than 35,000 inhabitants. This qualitative research is a case study in the form of a pedagogic-didactic intervention (interactive-dialectic) based on the cultural-historical approach developed by Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria and Alexei N. Leontiev (activity theory) and contributors. Mariane Hedegaard and Seth Chaiklin have expanded this approach with the so-called radical-local teaching and learning theory from the basis of the human developmental teaching built by Vasily V. Davydov. The data analysis included the study of the social situation, learning and development of young schoolchildren through the research of the wholeness social situation proposed by Mariane Hedegaard and Marilyn Fleer. The experiences of daily life of the participants within the research provide the interpretations and analysis. The study has shown the relevance of the participant knowledge from their experiences in their social situations, in the teaching and learning actions, in articulation with the school knowledge, for the students to form daily and scientific (school) concepts. Thus, the personal and social subjectivities are constituents of the construction of new psychological formations by the students as a condition for human development and of personality (F. González Rey), in the inseparable unit of the emotional, affective, cognitive, aesthetic and moral aspects of psiche. The research also indicated didactic-pedagogic pathways in the area of teacher education, educational planning and qualitative research procedures, especially when developed in specific settings of the school and the classroom. This work aims to contribute to the teaching and learning research debate within the problem area of the public/private and the so-called third sector in contemporary Brazilian Education. It also intends to contribute to the field of social pedagogy tangentially developed with school pedagogy.

Key words: Teaching and learning quality; Didactics; Qualitative research; Cultural-historical approach; Wholeness social situation.

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Níveis de análise | 79 |
|------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. Características da pesquisa | 20 |
| 1.1. O problema de investigação e a escolha do campo da pesquisa | 20 |
| 1.2. Os objetivos da pesquisa | 26 |
| 1.3. O conteúdo dos capítulos | 35 |
| | |
| CAPÍTULO I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS | 38 |
| 1 Abordagem Histórico-Cultural, a Função da Escola e a Didática..... | 38 |
| 1.1 O desenvolvimento da personalidade | 50 |
| 1.2 As funções da escola na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural | 58 |
| 1.3 Uma Didática Histórico-Cultural na Intervenção Pedagógico-Didática | 67 |
| 1.3.1 Indicadores categoriais para análise e interpretação da Intervenção Pedagógico- Didática. Procedimentos operacionais da Pesquisa. | 76 |
| 1.3.2 Caracterização da Pesquisa - procedimentos e categorias..... | 79 |
| 1.3.2.1 Conteúdo dos grupos de protocolos | 84 |
| | |
| CAPÍTULO II - O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA INFANTIL ADA NA COMUNIDADE MONTE CRISTO | 90 |
| 1 O movimento da história da comunidade e os sentidos da creche que virou escola | 92 |
| 1.1 As condições das pessoas na comunidade..... | 93 |
| 1.2 Caracterização da Instituição escolar ADA na Comunidade | 98 |
| 1.3 Aspectos do cotidiano escolar | 102 |
| 1.3.1 O primeiro episódio orientado para a pesquisa | 103 |
| 1.3.2 Visão dos participantes da equipe de professoras sobre o impacto da Escola ADA na vida das pessoas na Comunidade | 109 |
| 2 Caracterização das Pessoas Engajadas na Pesquisa | 134 |
| 2.1 A Diretora da Escola | 134 |
| 2.2 A Coordenadora Pedagógica | 135 |
| 2.3 Professora A. | 136 |
| 2.4 Professora C. | 137 |
| 2.5 Professora E. | 138 |
| 2.6 Professora L. | 140 |

| | |
|--|-----|
| 2.7. Professora M. | 143 |
| 2.8 Professor C. | 145 |
| 2.9 Professora F. | 147 |
| | |
| CAPÍTULO III - REUNIÕES PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO DIDÁTICO..... | 152 |
| 1 Reunião Pedagógica I - Planejamento Pedagógico-Didático: Abordagem do duplo movimento no processo ensino-aprendizagem | 154 |
| 2 Reunião Pedagógica II..... | 162 |
| 3 Reuniões Pedagógicas individuais entre as Professoras e o Pesquisador..... | 168 |
| 4 O Seminário Pedagógico-Didático Histórico-Cultural | 182 |
| 5 Reunião Pedagógica III - Planejamento Pedagógico-Didático: uma Unidade de Ensino/aulas para a semana | 184 |
| 6 Reunião Pedagógica IV - Avaliação do Processo da Pesquisa | 194 |
| | |
| CAPÍTULO IV - A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E SALA DE AULA-INFORMÁTICA | 198 |
| 1 Sala de aula | 199 |
| 1.1 Aula da Professora A. com a participação da Diretora..... | 199 |
| 1.2 Aula da Professora F. | 203 |
| 2 Sala de Aula-Informática | 209 |
| 2.1 Clipes selecionados em cenários-episódios | 209 |
| 2.2 Episódio II | 214 |
| 2.2.1 Episódio II-a | 215 |
| 2.2.2 Episódio II-b | 224 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 230 |
| REFERÊNCIAS | 240 |
| ANEXOS | 253 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as relações entre a desigualdade social e a desigualdade educativa focando, especialmente, a complexa questão da qualidade do processo de ensino-aprendizagem em instituições escolares de educação infantil para crianças pertencentes a grupos sociais em condições de pobreza.

A busca de qualidade no ensino-aprendizagem é vista aqui no sentido de busca de possibilidades para o desenvolvimento humano, com autonomia das pessoas e real emancipação na melhoria da vida individual e social, nos processos de ensino e aprendizagem em instituições escolares e acadêmicas. Esse é um conceito chave para esta pesquisa e envolve outros conceitos que serão estudados no decorrer deste trabalho.

O conceito complexo de pobreza tem sido discutido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que busca novas formas de pesquisa e avaliação de programas (NATALINO, 2014), juntamente com instituições e representantes da sociedade civil do nosso país. Mais que um índice, a pobreza é considerada em múltiplas configurações, desde a privação material, até as situações de risco e vulnerabilidade social da população pobre.

O Governo Brasileiro tem se orientado pelos valores das linhas de pobreza internacional estipuladas pelo Banco Mundial (2011): \$1,25 de renda *per capita*/dia na classificação de extrema pobreza para os países mais pobres e \$2,00 de renda *per capita*/dia, a média para os países em desenvolvimento. Essas linhas são usadas para medir a pobreza global e compará-la em países menos desenvolvidos. A organização bancária mundial estabelece que para os países da América Latina e Caribe é mais apropriado considerar a linha de pobreza de \$4,00 *per capita*/dia e, para a Europa ocidental e Ásia Central, é usada a linha de pobreza de \$5,00 *per capita*/dia.

O Brasil apoiou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU), assinando a Declaração do Milênio (UNDP, 2014), juntamente com quase 190 nações, no ano 2000, e renovou o compromisso em 2010: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combatero HIV/Aids, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001–2009 (BRASIL, IBGE, 2010) fornece dados sobre os altos índices de pobreza no Brasil, mostrando que esses índices têm diminuído de forma muito lenta. Na publicação “Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira” (2010), o IBGE expõe que 28,2% dos arranjos familiares brasileiros estão abaixo da mediana do rendimento familiar *per capita* (R\$465,00) em 2009, sendo que, na região Nordeste, a mediana é de R\$277,00, enquanto que, na região Sudeste, é de R\$533,00. Tão importantes quanto as estatísticas do IBGE são os dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (BRASIL, 2011), nos quais se constata, no seu Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), que os principais problemas percebidos pela população brasileira são: a violência, a insegurança e a saúde. Enquanto a pobreza, a violência e a fome são a maior preocupação dos mais pobres, a corrupção e a insegurança são os maiores problemas percebidos pelos mais ricos. Para os brasileiros, mais do que as questões individuais, as estruturais determinam a pobreza e relacionam-se com o desemprego, os problemas na área da educação, a corrupção e a má distribuição de renda. O estudo do IPEA mostra que, para a nossa população, ações governamentais para o crescimento econômico gerariam renda e emprego, com consequente aumento do PIB o que, juntamente com a intervenção nas questões educacionais, poderiam resolver o problema da pobreza. O enfrentamento das condições de pobreza é um grande desafio para a sociedade brasileira, impondo a necessidade de definições de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento real do país.

Dentro de um conjunto de estratégias visando a atender a problemas sociais, o governo vem implantando diversas ações como programas de moradia, bolsa-família que, a despeito das críticas, como também de contradições, vêm trazendo mudanças visíveis na sociedade, afetando até mesmo os indicadores de distribuição da população entre as classes sociais. Os Ministérios da área social, inclusive o da Educação, têm ampliado programas voltados para o atendimento da população pobre e setores socialmente vulneráveis. Junto a isso, as atuais políticas sociais de redução do impacto social das fraturas causadas pelo movimento da economia internacional, em boa parte induzidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, vêm incentivando as chamadas ações de responsabilidade social do setor empresarial. A essas, somam-se as iniciativas dos mais diferentes setores religiosos ou laicos (igrejas, associações, etc.) agrupadas na denominação terceiro setor e as ações, organizadas ou eventuais, de pessoas que se sensibilizam com o sofrimento humano e, de forma solidária, associam-se ao trabalho comunitário em campanhas que contribuem para mitigar problemas imediatos da fome, do frio, da saúde. Essas ações têm

como foco a inclusão social por meio da criação e manutenção de associações, cooperativas ou fundações, abrangendo atividades diversificadas nos âmbitos: da saúde, educação básica, creches, formação profissional, assistência social, etc., envolvendo educadores, assistentes sociais, enfermeiros.

O quadro da educação pública no Brasil não é nada animador. Índices oficiais (SAEB, Provinha Brasil, ENEM) mostram o descalabro da escola em nosso país. No entanto, os mesmos planos oficiais que implantam o currículo de resultados induzem formas de funcionamento da escola que privilegiam mais funções de proteção social do que as pedagógicas. Enquanto isso, constata-se a existência de um número crescente de instituições do Terceiro Setor, em uma diversidade, complexidade e importância econômica e social que despertam a atenção dos pesquisadores e estudiosos das atividades de inclusão social das pessoas que vivem nas camadas mais pobres, maioria da sua população, excluídas dos bens e serviços públicos, principalmente os das áreas da saúde e da educação. Considera-se, aqui, o entendimento de que organizações do Terceiro Setor, aquelas formalmente constituídas, não-governamentais, com gestão própria sem fins lucrativos e que apresentem algum tipo de trabalho voluntário. São exemplos as Organizações Não-Governamentais - ONGs, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, as Organizações sem fins lucrativos, as Associações Cívicas sem fins lucrativos e as Entidades Filantrópicas. Por um lado, são fundações e organizações vinculadas a empreendimentos financeiros e econômicos que atuam por meio de projetos e ações socioeducativas; por outro, são instituições filantrópicas, de caráter religioso ou não, que funcionam com recursos públicos, privados ou obtidos por doações de cidadãos, com o objetivo explícito de cobrir carências decorrentes da falta de assistência do poder público. Em ambos os casos, é notório que a proliferação dessas organizações da sociedade civil se explica pelas condições de desigualdade social dominantes em nosso país. (LIBÂNEO; GIFFONI JR, 2012, p. 15).

O problema da pesquisa situa-se, portanto, no âmbito da inter-relação entre as políticas educacionais e o funcionamento pedagógico das escolas, no que se refere, especificamente, à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Relaciona-se às possibilidades de mudanças qualitativas na aprendizagem e desenvolvimento da personalidade das pessoas envolvidas nesse processo, com a formação e desenvolvimento de conceitos escolares-científicos e cotidianos, considerando-se a unidade inseparável do conhecimento pessoal, institucional e social, de modo que elas possam intervir em suas condições sociais de vida e de trabalho, no sentido de empoderamento para a emancipação real da situação de pobreza.

Até o presente momento, não se encontraram estudos que tenham se dedicado a essa questão, na perspectiva que se adota nesta pesquisa, o que se pôde constatar em uma busca de trabalhos publicados nos últimos dez anos (artigos, teses e dissertações), nas áreas Educação, Didática, Pedagogia, Pedagogia social e Psicologia, nos bancos de dados das seguintes instituições: Portal de Periódicos CAPES/MEC; PUC GO; UFG; UnB; UC Brasília; UFU; USP; PUC SP; UNIFESP; UNICAMP; PUC CAMPINAS; UFRJ; UERJ; UFF; PUC RIO; UFMG; PUC MG; RBE/ANPED; UFRN; UFRS; UFPR; UEL; UEM.

Dentre os trabalhos encontrados, os que mais se aproximam dos temas desta pesquisa intervenção pedagógico-didática, portanto no campo da Educação, serão descritos a seguir.

Kramer *et al.* (2011) já se preocupavam com a problemática da inserção das crianças brasileiras de seis anos no ensino fundamental, especialmente com o fato da obrigatoriedade legal do atendimento educacional para as crianças de quatro a dezessete anos, além do ensino fundamental de nove anos. Elas também mostram a necessidade de se considerar o desenvolvimento como um processo contínuo e histórico, em que a criança é sujeito e produtora de cultura, cujo desenvolvimento cultural acontece no processo histórico da sua própria vida, no âmbito da história social, sendo que a escola desempenha um papel fundamental para esse desenvolvimento. Essas pesquisadoras realizaram um estudo sistematizado a partir das práticas e das interações de crianças e adultos em instituições públicas, como as creches, que atendem as crianças de zero a três anos; as escolas de Educação Infantil, para as crianças de quatro e cinco anos; e escolas de Ensino Fundamental que devem receber as crianças com seis anos completos. Para as autoras, analisar e problematizar as práticas na Educação Infantil, de zero a seis anos, possibilita refletir sobre a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e o seu posterior desenvolvimento escolar, até à fase adulta. Esse deve ser um processo contínuo de desenvolvimento da criança, desde a fase em que ela deve estar matriculada na creche. Uma etapa possibilita o desenvolvimento para a outra. Trata-se, portanto, "de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho" (Id., *Ibid.*, p. 72).

Elas informam, também, que, segundo o Observatório da Equidade (2008), apenas 20% das crianças mais pobres do país têm a oportunidade de acesso às creches, pois, essa etapa não é percebida pela população como atividade de educação, ou educação infantil na educação básica. As diferenças de acesso se agravam em relação às posições regionais de

raça e classe: o Sul do país permanece privilegiado em relação ao Nordeste e Norte. As autoras apontam para uma desigualdade de acesso também na etapa pré-escolar, apesar de as possibilidades já serem melhores para os mais pobres. “No Brasil, desde o período de redemocratização, esse tema integra ações de organizações não-governamentais e movimentos sociais por melhoria na educação, e a importância do debate é corroborada, também, nas discussões em torno dos planos decenais de educação” (Id., *Ibid.*, p. 74). Segundo as pesquisadoras, para que as ações possam ser efetivas, deve-se priorizar o conhecimento, a arte e o agir ético na formação de crianças e adultos.

Sobre as questões da qualidade do ensino na Educação Infantil (EI), destaca-se a pesquisa avaliativa de S. L. Kagan, no Brasil (2011), relacionando-a com estudos de EI realizados em nível internacional. Nas suas constatações, o desenvolvimento das crianças, em todas as etapas das suas vidas, é afetado pela qualidade da EI, que deve ter foco nos seus programas e na sua infraestrutura.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) revisam pesquisas empíricas na EI, em nosso país, publicadas em 1996 e relacionam os principais aspectos a serem analisados nas questões da qualidade do ensino e revelam que a formação dos professores, as propostas pedagógicas, as condições de funcionamento das instituições, as práticas educativas e a relação com as famílias ainda estão longe de alcançar o ideal previsto na legislação. Essa mesma constatação sobre a baixa qualidade nas atividades da creche e da pré-escola, das rotinas de cuidado pessoal na creche e estrutura dos programas da pré-escola, pode ser encontrada em Campos *et alii* (2011).

Algebraile (2004, p. 14) defende a seguinte tese: “que a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social.” A noção do posto avançado de Algebraile refere-se a um pseudo-fortalecimento da escola e a expansão fictícia, lenta e injusta da educação com a migração de tarefas do Estado para a escola, no âmbito da assistência social, saúde e outros aspectos, como o econômico. Com esse tipo de política pública para a Educação, o Estado omite-se e dissimula a sua ausência, tirando a função principal da Escola, que é o ensino.

Coraggio (1997) mostra que as diretrizes do Banco Mundial para a Educação Básica, nos países em desenvolvimento, ao invés de contribuir para a melhoria da sua qualidade e melhoria da qualidade de vida dos setores populares, produz uma realidade oposta às suas próprias

propostas assumidas e posteriormente modificadas, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual foi um dos patrocinadores.

Libâneo (2012b, p. 1) tem constatado esta mesma realidade em suas pesquisas. Ele vem discutindo os objetivos e funções da escola pública brasileira, caracterizada como uma instituição do acolhimento social para os pobres e do conhecimento científico-acadêmico para os ricos, mencionando o vínculo dessa política com os organismos internacionais e responsabilizando-os pelo insucesso da escola pública:

... Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais mas, especialmente, com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Essa associação entre a escola dualista e as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento parece ser uma das explicações do incessante declínio da escola pública brasileira...

Esse dualismo na função da escola, foi apresentado também por Antonio Nóvoa (apud LIBÂNEO, 2011, p. 16-17):

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica de cidadania e participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Os trabalhos mencionados acima oferecem reflexões e dados significativos para a presente pesquisa no campo das políticas públicas e aspectos pedagógicos e sociológicos no campo da educação infantil. Essas pesquisas abordam as relações entre desigualdade social e desigualdade educativa em nosso país; mostram que as políticas educacionais não têm conseguido contribuir para a redução da desigualdade educativa e que ainda não é satisfatório o desempenho escolar dos alunos que saem das creches e educação infantil para o ensino fundamental; apresentam estudos de que essas políticas não vêm conseguindo chegar ao interior das escolas, a ponto de afetar o processo de ensino-aprendizagem.

Os caminhos para o enfrentamento dessa realidade certamente que passam pela análise crítica das políticas públicas e pelos estudos da história desse processo de exclusão escolar e social, bem como da exclusão escolar que leva à exclusão social das pessoas, nos contextos social, político, econômico e cultural.

No entanto, é necessário avançar um passo a mais para explicar de forma suficiente por que as políticas educacionais não conseguem articular, na prática, ações de proteção social à pobreza com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e as funções da escola que podem propiciar a real emancipação das pessoas.

Acredita-se que esses graves problemas mencionados acima podem ser melhor enfrentados se o conhecimento das pessoas, adquirido na vida diária delas com as outras pessoas e o mundo, configurar-se como conteúdo das ações de ensino-aprendizagem com o conteúdo escolar, no interior da sala de aula, ou seja, constituindo as práticas e valores da escola, articuladas ao conhecimento e às tradições dos espaços sociais externos à escola. Defende-se que se pode conseguir essa meta com intervenções pedagógico-didáticas através do diálogo e ações das pessoas envolvidas nesse processo educativo, no interior das instituições que compõem os seus espaços sociais, para que essas próprias pessoas possam mudar a sua vida para a situação de uma vida melhor para elas, em um processo complexo, certamente. Sendo assim, é a constatação das pesquisas desenvolvidas por Hedegaard e Chaiklin (2005), juntamente com um grupo cada vez maior de pesquisadores de diferentes áreas, em todo o mundo, em torno do que se denomina Abordagem Histórico-Cultural. Hedegaard propõe a articulação dos conhecimentos pessoal, institucional e social, na pesquisa e prática educacionais (2001, p. 24-25): “De um ponto de vista histórico-cultural, aprendizagem é uma atividade situada em instituições em que tanto os motivos dos participantes e os valores/significados associados a tradições contribuem para a atividade de aprendizagem.” Esta forma de pesquisa qualitativa assume o método dialético-interativo.

A expressão método dialético-interativo é empregada para designar o método de pesquisa em que o pesquisador, de forma planejada, participa de diferentes maneiras no ambiente da pesquisa, como participante e com as competências de pesquisador, parceiro das pessoas engajadas na mesma, em atividades compartilhadas. A pesquisa é uma intervenção, na qual conteúdo e métodos definem-se mutuamente no cotidiano das tradições sociais, nas práticas institucionais, nas atividades das pessoas; em que as perspectivas e os objetivos delas são considerados com os objetivos da pesquisa, mesmo que os projetos das pessoas e do pesquisador sejam diferentes; em que o motivo dominante do pesquisador é o projeto da pesquisa. Os ambientes da atividade principal das crianças são conceitualizados com as possibilidades de mudanças nos cenários das práticas e atividades no tempo para se identificarem as mudanças qualitativas no desenvolvimento da personalidade das pessoas. A validade e a confiabilidade da pesquisa estão relacionadas com a explicação da "tradição histórica da prática e das condições que estão ancoradas nos valores que integram e

especificam diferentes perspectivas” (HEDEGAARD; FLEER, 2008. p. 43). A conceitualização do cotidiano das crianças que participam das atividades é a base para se compreender e guiar a prática, com um modelo que possa captar as diferentes perspectivas dos participantes, a situação social deles, as quais criam condições para o desenvolvimento das crianças.

Na abordagem histórico-cultural, uma das formas de realizar-se a intervenção no nível da instituição escolar, na sala de aula, é através do experimento didático-formativo, designação dada ao tipo de pesquisa pedagógica caracterizada “pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda” (DAVIDOV, 1988, p. 196). Não se trata do experimento de verificação com variáveis de causa e efeito, mas de acompanhamento de formação de ações mentais no próprio processo de ensino-aprendizagem no qual se combina a atuação do professor e a atividade de estudo das crianças dirigidas para o desenvolvimento mental das crianças.

Libâneo (2010a), que também contribui para o desenvolvimento dessa Abordagem, propõe articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento, etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano. Segundo ele, o ensino, cuja referência é o conhecimento teórico-científico (na forma de conceitos), deve ajudar os alunos a organizarem suas experiências e conceitos em torno de um conceito nuclear e, desse modo, vão adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando os conceitos formais abstratos funcionais na vida cotidiana das pessoas. Considera, no entanto, que características individuais singulares são, ao mesmo tempo, sócio-culturais. Desse modo, Hedegaard sugere que as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de capacidades e habilidades, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal. Assim, as práticas socioculturais aparecem na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo (Ib., p. 12). Libâneo sintetiza seu pensamento assim: “o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social, etc.)”. (2008, p. 13).

Pelo que se depreende do trabalho que vem sendo desenvolvido, por exemplo, por Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin, a intervenção pedagógica e didática no processo ensino-aprendizagem, que vem sendo trabalhada na abordagem histórico-cultural, dá um passo a

mais ao modo de intervenção sugerida pela pedagogia de Paulo Freire (1982, 1983, 1979, 1991, 1993, 2011a,b), o importante educador brasileiro. As relações entre essas duas propostas pedagógicas merecem um estudo aprofundado, que não é oportuno fazer aqui. Elas guardam semelhanças em alguns aspectos e talvez tenham objetivos parecidos quanto à emancipação das pessoas. Mas a pedagogia freireana não oferece as ferramentas didáticas que possibilitem as mudanças qualitativas na estrutura psicológica das crianças, jovens e adultos, na elaboração de novos conceitos para que consigam realmente interferir profundamente nas atividades pessoais e nas práticas das instituições, com as tradições sociais, para uma melhor qualidade de vida, autônoma e sustentável.

Além disso, no processo de ensino-aprendizagem, os valores institucionais, como os presentes na escola, são partes integrantes do desenvolvimento das crianças. A seguir, as observações de Hedegaard *et alii* (2008, p. 117) sobre a questão dos valores:

... O desenvolvimento também deveria ser visto em relação a valores e normas. Por exemplo, o desenvolvimento deveria ser visto como um processo que integra o desenvolvimento de competência com valores de uma pessoa. Para possibilitar cuidadores e educadores avaliar que competências e motivos as crianças se apropriaram, eles precisam de um conjunto de normas descritivas para o desenvolvimento das crianças. No entanto, competências e motivos de valor (*valuable motives*) estão conectadas com o que é visto como uma 'vida boa' pelos cuidadores e educadores que estão à volta da criança e que focam no desenvolvimento da criança... (p. 217).

Eis, portanto, um dos aspectos diferenciadores da ideia do processo ensino-aprendizagem radical-local: a ênfase em uma concepção de cultura "como tradições para a prática que muda através da participação das pessoas na prática"¹, distante, portanto, das posições que focam características específicas (*background* cultural, *status* socioeconômico) como definidoras dos aspectos do conteúdo da educação (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 198. Tradução nossa.). Em outras palavras, a Educação é conceitualizada como "envolvendo relações entre o conhecimento social, o desenvolvimento da personalidade e o ensino e aprendizagem, de tal forma que o ensino e aprendizagem do conhecimento social possibilite o desenvolvimento da personalidade." (Id., *Ibid.*, p. 191-192).

Marianne Hedegaard e Seth Chaiklin apresentam essa proposta após mais de vinte anos de pesquisa na Europa, a partir de programas educacionais realizados na Dinamarca, o que culminou com o Experimento Didático-Pedagógico (formativo) em um programa

¹ Radical-local teaching and learning shifts the focus away from specific characteristics (cultural background, socioeconomic status) as defining features of the content of education. This is not to deny that these characteristics have significance, or to avoid culture entirely; rather it emphasizes an understanding of culture as traditions for practice that change through people's participation in the practice.

educacional no contraturno escolar, em uma instituição que faz parte do *El Barrio Popular Education Program* que começou com as pesquisas do *Center for Puerto Rican Studies*, no Leste do Harlem, em Nova York.

A concepção de investigação pedagógica que se segue é a formulada por Hedegaard e Chaiklin (2007), onde as atividades do ensino-aprendizagem devem considerar a condição social das pessoas, as tradições, as raízes locais das pessoas da Comunidade nas práticas da Instituição e, inclusive, as expectativas e valores enunciados pela própria Instituição de ensino. A Intervenção Pedagógico-Didática apresentadas neste trabalho, inclui esses elementos e tem como foco a ampliação do conhecimento dos valores para além daqueles acima mencionados, enunciados pela própria Instituição como conteúdos transversais em suas práticas.

1. Características da pesquisa

1.1. O problema de investigação e a escolha do campo da pesquisa

Os problemas enfrentados pelo setor público educacional brasileiro mencionados acima, no que tange às relações entre desigualdade social, desigualdade escolar e melhoria da qualidade na Educação, mostra que se devem apresentar alternativas teórico-práticas que possibilitem a sua solução.

Obviamente, a preocupação com a qualidade de ensino que se assume não é a mesma do setor privado que atua na educação em nosso país e tem servido para aprofundar os problemas da concentração de renda, da distribuição desigual e injusta da força de trabalho, enfim, da desigualdade social e da desigualdade educacional mencionadas nesta Introdução.

Sabe-se, ainda, que é exigência legal que as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, bem como as propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil sigam a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com princípios estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Além de reafirmar a exigência constitucional (BRASIL, 1998) de que "É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção", essa Resolução legal define e determina que a Educação Infantil (EI) é:

A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

Já em 2009, o MEC criou um grupo de trabalho gerido pela Coordenação Geral de Educação Infantil, com a participação de diversas entidades, visando a adequada aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Lei nº 11.4941, de 20 de junho de 2007). Esse grupo escreveu o documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.”

Então, segundo o próprio Governo Brasileiro, passam a constar do Fundeb as matrículas informadas no Censo Escolar na EI em instituições conveniadas com o poder público, devido ao que considera ser o resultado de uma luta dos movimentos sociais. O MEC, assim, reconhece e reafirma (BRASIL, MEC, 2009b, p. 7):

A educação infantil no Brasil desenhou uma trajetória histórica em que o Estado formulou e estimulou uma política de atendimento baseada na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de não ficar totalmente ausente deste atendimento... mesmo estando claro que a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada.

Das constatações apresentadas até aqui em direção à formulação do problema de investigação, cabe indagar: será que as escolas pertencentes ao Terceiro Setor, cujo crescimento vem sendo estimulado pelas políticas públicas no âmbito da educação como em outras áreas, podem trazer contribuições para a redução da desigualdade escolar e desigualdade social, além da melhoria da qualidade na educação?

Buscaram-se, então, alternativas para a pesquisa que contemplassem possibilidades para solução desse problema e formulação de outros novos, além de possíveis respostas a essas perguntas. Foram consideradas Instituições Educacionais do terceiro setor, na cidade

onde mora este pesquisador, na qual realiza trabalho voluntário: uma Associação de apoio ao menor, com atividades educacionais no contraturno escolar e uma Escola de educação infantil e ensino fundamental, no município de Rio Verde, Goiás.

Outra possibilidade, que se tornou a melhor opção na avaliação do pesquisador, foi uma das escolas de educação infantil mantidas pela Associação Douglas Andreani, no município de Campinas, S.P., em função da exequibilidade do Projeto e condições para um estudo de caso mais significativo para as possíveis generalizações na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009a-b; MILES; HUBERMAN, 2014).

A Instituição escolar de educação infantil, mantida pela Associação Douglas Andreani - ADA, portanto pertencente ao terceiro setor, localiza-se no alto do Jardim Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B, na periferia da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. Iniciou suas atividades em 2004 como uma creche, ampliou suas instalações e serviços, e hoje atende a mais de setecentas crianças com idade de três a seis anos. O complexo composto por três bairros interligados histórica e geograficamente é uma ocupação classificada como aglomerado subnormal pelo IBGE (2011), hoje com mais de 35.000 habitantes, denominada popularmente como favela, comunidade ou vila, entre outros nomes.

O crescimento tanto dessa ocupação, como da escola, foi acompanhado desde o início pelo Pesquisador que, no entanto, não participou diretamente nelas. A construção desta escola é uma iniciativa do irmão da sua esposa, um dos nove filhos de uma professora primária e um mecânico. Ele é um consultor de empresas com reconhecimento profissional em nível internacional, com mestrado em Educação e Doutorado em Gestão de Pessoas, a quem o pesquisador considera um filantropo liberal bem intencionado, que tem arcado com as despesas da instituição mesmo com parceria relativamente recente da Prefeitura Municipal de Campinas que, segundo ele, é insuficiente para cobrir todas as despesas. Mesmo com visão de mundo diferentes em muitos aspectos, pois o pesquisador traz em suas concepções para a pesquisa o materialismo histórico e dialético na abordagem histórico-cultural, o diretor da ADA autorizou a pesquisa, desde que a diretora da escola concordasse, delegando a ela todo o apoio e acompanhamento da mesma. O pesquisador arcou com todas os custos da pesquisa intervenção, de forma voluntária.

O extenso aglomerado subnormal está localizado entre dois grandes braços – a Rodovia Anhanguera (SP 330) e a Rodovia Santos Dumont (SP 075), que se encontram e se estendem formando um trevo com a Avenida Prestes Maia, distante 5,5 km do centro da cidade, uma caminhada de 1 hora e 30 minutos (<https://www.google.com.br/maps/@-22.937078,->

47.077575,3a,75y,45.28h,79.02t/data=!3m4!1e1!3m2!1sdcAO6sQhgPOi2we98IuviQ!2e0?hl=pt-BR).

A arquitetura da escola diferencia-se da arquitetura das casas do aglomerado, por apresentar uma construção de boa qualidade e bem planejada, com diversos prédios com pé direito alto e arejado, paredes com tijolos de concreto ou tijolinhos de barro, cobertos com telhas de barro, rodeados por árvores e pequenos jardins plantados em grandes vasos. As salas de paredes cinza são iluminadas por janelas verdes. Já as pequenas casas foram construídas a partir dos barracos madeira e lona, vários ainda presentes, mas com diversas já em tijolo, a maioria ainda sem reboco, algumas cobertas com telha de barro, mas a maioria com telha de amianto finas, sem forro. As pessoas foram ocupando os espaços de uma grande fazenda, em pequenos lotes de, aproximadamente 7,00 m por 20,00 m, desenhados pelos líderes do movimento, com uma certa organização em pequenos quarteirões formados pelas ruas estreitas, vielas e algumas poucas avenidas. Não se pode ver jardins nas casas, que quase sempre fazem limite com as ruas, ou possuem muros altos. É muito comum que as pessoas construam uma casa nos fundos do terreno, para a própria família, ou cômodos para aluguel, ocupando todo o terreno. Já se podem ver construções com dois pavimentos, algumas já com paredes rebocadas. Os banheiros de grande parte das casas já são internos, mas muitas áreas de serviço com um tanque e batedor estão a céu aberto. Todas as casas e barracos parecem possuir televisão. A maioria já possui geladeira, segundo informação dos próprios moradores do bairro.

A escola encontra-se na entrada do Jardim Monte Cristo, na parte mais alta, próximo às Rodovias, com área construída que ocupa totalmente um pequeno quarteirão de, aproximadamente, 70,00 m por 90,00 m, circundada por cerca de tela de malha grande. Ela encontra-se na esquina da Av. Carlos Stela Neto, com a Rua Waddi Abdal Gnatos, ambas asfaltadas e com rede de esgoto e energia elétrica. Hoje, o bairro tem as ruas principais asfaltadas, com serviço de transporte urbano e luz elétrica. Mas ainda pode-se observar esgotos a céu aberto que erodem as ruas estreitas de terra, sem calçadas.

Quem entra para o bairro pelo contorno da Avenida, pode ver os fundos da escola, da cozinha dos seus trabalhadores, e de salas de aula contíguas aos containeres coloridos, que abrigaram a creche e hoje servem como salas de aula. Ao caminhar pela lateral da escola, à sua direita, divisa a quadra a céu aberto, com as crianças jogando bola, não raro com a participação das professoras em campo. De longe, já se consegue ouvir a algazarra feliz das crianças. Pode ver também, ao lado da quadra, uma cidade miniatura, representando as casas e uma igreja, de cujo credo não se consegue adivinhar. Logo atrás, pode-se enxergar as

janelas do prédio da sala de ciências, com modelos anatômicos e mapas, além de armários com peças para as aulas de ciências; sala da brinquedoteca, com bonecas, carrinhos e outros brinquedos de vários tipos; a sala de dança, com espelhos do tamanho da parede; e a biblioteca, com as estantes repletas de livros infantís. Todas as salas possuem mais de trinta metros quadrados. Os banheiros são de excelente acabamento e muito limpos, femininos e masculinos, destinados para quem trabalha na escola e visitantes, separados dos banheiros das crianças, adequados ao tamanho dos pequenos, com bebedouros na lateral. Localizadas no mesmo prédio, estão a sala da recepção, da diretora e coordenadora pedagógica (também usada para reuniões, com uma grande mesa retangular, onde o pesquisador também pôde trabalhar) e secretaria, em que trabalham duas pessoas, interligadas por portas sempre abertas. Ao contornar a esquina, descendo a rua, pode-se ver o parquinho para as crianças brincarem com escorregadores e outros brinquedos, em uma caixa de areia. Os mesmos podem ser obsevados das janelas da diretoria e secretaria. Aproximadamente a uns 30 metros da esquina está o portão de entrada, também feito de tela. Com a autorização de uma sorridente senhora na portaria coberta por um telhado alto de zinco, pode-se entrar no amplo hall de uns 5 m de largura por quase 60 m de comprimento, com piso de concreto pintado de verde e alguns vasos grandes com arbustos, que quase atravessa todo o espaço com as construções de um e outro lado. À direita de quem entra, está a porta da recepção. À esquerda, a porta das salas da contabilidade e tesouraria, contígua à sala da fábrica artesanal de bonecas de pano, sempre com duas ou três artesãs. Essas salas ficam de frente para a rua e a sua parede de fundo serve de divisa para a quadra de esportes coberta com telhas de zinco, onde as crianças quase sempre ficam jogando ou em outras atividades de brincadeira como as aulas de capoeira, ao som do berimbau do mestre. Pode-se ver uma grande mandala de ladrilho no alto da escada de três degraus, ao se descer para a quadra. Ao atravessá-la, pode-se entrar para o prédio de dois andares em que, no primeiro piso, abriga quatro salas de aula umas de frente para as outras, com amplas janelas e aproximadamente 30 metros quadrados cada. Uma delas é a sala de informática com quinze computadores e rede sem fio para internet. De frente para o *hall* de entrada desse prédio, pode-se subir por uma larga escada de metal e chegar no segundo piso, onde estão localizadas as salas das faculdades de Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração de Empresa e Ciências da Computação, todos cursos de educação à distância através de uma parceria da ADA com as Faculdades COC. As salas de aula possuem amplas janelas de vidro, ar condicionado, carteiras almofadadas, *data show*, telas para a projeção das aulas, quadros brancos para pincel e outros aparelhos. Das janelas dessas salas, pode-se ver os telhados e os fundos dos barracos, que fazem divisa com a escola

e se perdem no alcance da vista pelas vielas e trieiros. Do outro lado da Rodovia Santos Dumont, veem-se os outros bairros em nível mais alto e as grandes paredes do Shopping Center Campinas, que também pode ser visto da Rodovia Anhanguera. Bem em frente a ele, do outro lado dos viadutos do trevo, encontra-se um hotel com cinco estrelas, que também emprega muitos moradores do aglomerado subnormal. Atrás do prédio das Faculdades, encontra-se um outro prédio com salas de aula para as crianças de 3 e 4 anos, o presépio em escala aumentada e outro espaço com brinquedos ao céu aberto, que dá entrada para as salas de aulas nos containers coloridos e bem cuidados. As crianças caminham de um espaço a outro da escola, trocando de salas para as atividades, que incluem o chamado teatro grego. Atravessam a quadra coberta e grande hall de entrada para as refeições no grande restaurante com mesinhas adequadas e cozinha industrial. Todos os ambientes são muito bem cuidados e limpos. A higiene e a alimentação são também vistas como atividades pedagógicas.

A Escola ADA está integrada às comunidades dos bairros Jardim Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B e, sem dúvida, exerce uma função pedagógica junto aos seus moradores e às famílias e outras instituições que compõem os espaços sociais e este fenômeno merece também ser melhor estudado no futuro. Esses bairros correspondem às características do conceito classificatório desenvolvido pelo IBGE (2011, p. 2-3) como aglomerado subnormal:

É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.)

Os critérios desse órgão para identificar aglomerados subnormais são:

a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); e b) Possuir pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes - refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; precariedade de serviços públicos essenciais.

O IBGE explica que devido ao crescimento das cidades e à especulação imobiliária urbana e rural, a população, com necessidade de moradia, ocupa espaços menos valorizados, sem infraestrutura, transporte e serviços públicos essenciais. Mas nessa caracterização do IBGE fica apenas implícita a situação de pobreza das pessoas, a grave questão da renda e falta de emprego, entre outros problemas na vida das pessoas concretas, no seu cotidiano. Ao

longo da presente pesquisa, será aplicado o termo *Comunidade*, no lugar de aglomerado subnormal, por ser o da preferência dos seus participantes.

1.2 Os objetivos da pesquisa

Com a Abordagem Histórico-Cultural, Hedegaard explica que os valores e os motivos presentes na instituição escolar também constituem o desenvolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem. Eles influenciam as condições de aprendizagem dos estudantes e estão representados nas práticas de ensino dos educadores, na escola. (HEDEGAARD et alii, 2008).

Uma das práticas orientadas para a formação do pessoal que trabalha na Escola ADA (inclusive a equipe pedagógica e os professores) é estudar um programa de educação em valores humanos ministrado por componentes da equipe de trabalho, cujo conteúdo pode ser encontrado nos livros “Aulas de Transformação”, de Marilu Martinelli (São Paulo: Peirópolis, 1996) e “Educação em Valores Humanos”, de Sathya Sai (Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos, 1999). Esse programa contém uma metodologia própria, que prevê a integração desses valores na grade curricular da escola, de forma transversal e considerada transdisciplinar. Os valores explicitados são cinco: amor, paz, não violência, ação correta e verdade. Não será objetivo discutir essa metodologia ou as questões filosóficas, morais e éticas, subjacentes ao programa. No entanto, a explicitação desses valores pela escola relaciona-se diretamente com as constatações de Hedegaard mencionadas acima. A instituição apresenta valores não explicitados que emergem das suas próprias práticas nos espaços sociais e culturais da Comunidade. Assim, os valores da escola ADA passaram a oferecer mais uma possibilidade para a compreensão dos problemas da pesquisa.

Da bibliografia que se pôde encontrar até o momento, nas buscas realizadas no Portal de Periódicos Capes/MEC, além da citada acima, no campo da educação em valores humanos, vale mencionar a dissertação de Alves (2008). Até o presente momento não se tem notícia de outros trabalhos acadêmicos significativos nessa área, em nosso país, que pudesse relacionar-se aos valores explicitados pela escola ADA.

A autora afirma fundamentar a sua pesquisa de caráter qualitativo no pensamento transdisciplinar, complexo, e o seu objeto de estudo é o curso Educação em Valores Humanos, do qual participou. Ela menciona diversas pessoas relacionadas ao Programa de educação em valores humanos da instituição ADA, que também participaram do mesmo

curso, objeto da sua pesquisa. A sua dissertação contriubui para que se obtenha uma visão ampla de uma tendência das ideias que estão se formando em diversos setores, como um novo paradigma, em uma amálgama de pensadores como Edgar Morin, B. Nicolescu, Varela, Maturana e outros. Percebe-se que a metodologia do programa de educação mencionado permanece como uma proposta semelhante à da pedagogia freireana e merece um estudo mais aprofundado. Mesmo porque são valores subjacentes ao projeto pedagógico da escola e surge com muita ênfase em espaços culturais que defendem o trabalho com esses valores para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade do planeta.

Com o que foi explicado sobre o campo da presente pesquisa, enuncia-se a seguir os seus objetivos:

- a) Verificar em que medida a Escola ADA pode trazer contribuições para a redução da desigualdade escolar e desigualdade social, além da melhoria da qualidade na educação;
- b) Conhecer os objetivos pedagógicos da Escola ADA e como eles relacionam-se com as atividades de ensino-aprendizagem das crianças com as professoras, nos contextos sociais (cenários) da pesquisa;
- c) Identificar, analisar, interpretar e avaliar criticamente as mudanças qualitativas no modo de ser e agir das crianças e demais participantes da pesquisa, em decorrência de uma Intervenção Pedagógico-Didática, dialético interativa, desde o processo de planejamento didático com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora, a partir das necessidades da escola, discutidas com esse grupo;
- d) Atuar com o experimento didático-formativo, para compreender e ampliar o entendimento dos valores que motivarão as atividades das professoras com as crianças no processo ensino-aprendizagem.

Definiu-se, assim, realizar uma Intervenção Pedagógico-Didática como uma das práticas pedagógicas da própria Instituição Escolar, com possibilidades para criar novos objetivos e novas demandas para as práticas no interior da Escola, e nas atividades em sala de aula.

Foram feitas algumas entrevistas visando colher dados preliminares em uma pesquisa na forma *survey* exploratória, com o Diretor Presidente da Instituição ADA, a Coordenadora Pedagógica da Escola e a Diretora da Escola ADA Monte Cristo, que também coordenava administrativa e pedagogicamente outras escolas mantidas pela Associação, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. O Projeto da Pesquisa Intervenção, foi apresentado e aprovado para execução com as professoras das

crianças de quatro e cinco anos, nessa escola, por ser considerada como exemplar, por esses diretores. A escolha foi feita pela Diretora da Escola, delimitando o grupo da pesquisa para posterior ampliação do conhecimento adquirido na pesquisa, com a equipe da Escola.

Em seguida, o Pesquisador realizou algumas reuniões pedagógicas em grupo e individuais com as Professoras e Coordenadora Pedagógica, quando apresentou os objetivos do Projeto de Pesquisa. As reuniões mais significativas foram escolhidas para serem analisadas e interpretadas, constituindo o Capítulo III do presente trabalho. Ele as coordenou e mediou, como professor, o conhecimento do Planejamento Didático de uma Unidade de Ensino sugerida pelas Professoras. O tema escolhido pelas professoras foi Identidade, porque seria trabalhado por elas com as crianças, durante todo o ano, em diversas unidades de ensino já esboçadas em um planejamento escolar feito por elas com a equipe pedagógica, anteriormente. O Pesquisador sugeriu que o novo planejamento didático fosse realizado com a abordagem do duplo movimento do ensino-aprendizagem desenvolvimental, considerando as raízes locais das pessoas na totalidade da situação social, na Abordagem Histórico-Cultural, com base em Hedegaard e Chaiklin (p. 69 a 81). Esse modo de planejar havia sido estudado pelo Pesquisador com o seu Orientador, Prof. José Carlos Libâneo e a Profa. Raquel A. M. da M. Freitas, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PPGE PUC GO. Abriam-se, assim, possibilidades para a formação de novos conhecimentos para as práticas pedagógico-didáticas da instituição escolar.

A pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro a setembro de 2012, na Escola Infantil ADA. A intervenção consistiu na atuação do pesquisador na formação pedagógica, teórica e prática dos participantes da Pesquisa, por meio da realização de um planejamento didático de unidades de ensino, na Abordagem Histórico-Cultural, com ênfase nas práticas das professoras das crianças de quatro e cinco anos de idade, além da realização de atividades de ensino-aprendizagem, em sala de aula e sala de aula-informática, em interação sistemática do pesquisador com os participantes, conforme explicado adiante.

A escola possuía à época vinte e uma professoras, todas elas pertencentes à Comunidade, um professor de Capoeira, uma coordenadora pedagógica, uma diretora (que não pertence à Comunidade), cozinheiras, pessoas responsáveis pela limpeza, dois guardas de apoio, uma porteira, e pessoal de secretaria, além do administrativo-financeiro que dá suporte à gestão da Instituição, este último composto por pessoas que não pertencem à Comunidade.

Houve o apoio de todos os trabalhadores da Escola ao Pesquisador no cotidiano da pesquisa, e as pessoas engajadas diretamente na Pesquisa Intervenção Pedagógico-Didática

foram seis professoras de crianças de quatro e cinco anos de idade (a maioria de cinco anos), o professor de Capoeira, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora da Escola.

Além do acompanhamento das ações de planejamento das professoras para as atividades diárias, realizou-se um Seminário com as participantes da pesquisa, para a discussão dos resultados da Pesquisa Intervenção até àquele momento. Outras reuniões de Avaliação da Pesquisa foram realizadas para a correção de rumos e reflexão da prática do Planejamento.

Já no segundo semestre escolar, o Grupo da Pesquisa escolheu uma professora, para que fosse desenvolvido um planejamento de uma unidade de ensino/aulas, de um conteúdo determinado, visando à concretização das atividades em sala de aula e sala de aula-informática, com as crianças. Mais de sessenta crianças, de duas turmas, puderam ser observadas no trânsito entre esses dois ambientes, para que se pudesse compreender as mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem e os novos motivos das crianças, em diferentes contextos. A professora eleita pelas colegas para as tarefas teria a responsabilidade de ser a mediadora, compartilhar a experiência e os novos conhecimentos com as demais professoras. A prática contou com a participação direta da Diretora da Escola, que assumiu as funções de coordenação pedagógica.

Hedegaard e Fleer (2008, 30-45) explicam que na abordagem Histórico-Cultural tanto a observação como as entrevistas e o experimento têm que ser vistos como métodos dialético-interativos baseados em intervenção na prática. Como se explica mais detalhadamente no Capítulo 1, “o experimento deve ser visto como mais situado em uma análise teórica de relações, sendo mais sistemático como uma intervenção planejada que ocorre para as entrevistas e as observações.” (Id., Ibid., p. 182).

Nesse sentido, o pesquisador também realizou entrevistas com esse método, com as Professoras e Professor de Capoeira, em que se pôde conhecer aspectos da biografia dessas pessoas e, no relato delas, a história em movimento da Comunidade e da Instituição ADA, além de poder aprofundar e desenvolver conhecimentos da Didática Histórico-Cultural, abordados nas Reuniões Pedagógicas.

Todas as ações na atividade da Pesquisa foram registradas em filmes digitais, ou gravador digital de voz pelo próprio pesquisador. Registraram-se, também, os ambientes das atividades da Pesquisa com fotografias digitais e filmagem, pelo pesquisador. O Seminário realizado com as professoras, coordenadora pedagógica, diretora da escola e pesquisador foi filmado por uma aluna do curso de Pedagogia da PUC Campinas. As imagens compreendiam

a apresentação das professoras, que permaneceram sentadas em círculo. Essa aluna também filmou alguns eventos na escola, os quais não foram aproveitados para análise.

Priorizou-se o material de filmagem e fotografia produzido pelo próprio pesquisador, pois considera-se que os objetivos para os quais estivesse dirigindo a sua atenção poderiam apresentar melhor a sua própria perspectiva. No entanto, a bibliografia consultada sobre o uso desta tecnologia, nas pesquisas em que se utilizam recursos como esses, mostra que se pode trabalhar em equipe, desde que com formação apropriada (BANKS, 2009; FLICK, 2009a, 2009b; e GIBBS, 2009a, 2009b). Os dados registrados foram transcritos e revisados pelo próprio pesquisador, auxiliado por estudantes de graduação do curso de Pedagogia da PUC GO e também por uma pessoa graduada em Psicologia. Também colaboraram nas transcrições um aluno de Biologia e uma digitadora com formação em Ciências da Computação na Universidade de Rio Verde. Os filmes, gravações e as transcrições foram arquivados como documentos/protocolos da Pesquisa no programa MAXQDA 11, de auxílio à análise de dados da pesquisa qualitativa.

Concorda-se com Hedegaard e Fleer (2008, p. 104) quando diz: “Pesquisar usando vídeo digital e tecnologias de computador propicia uma plataforma útil para uma abordagem dialético-interativa.” Na presente pesquisa, com o software MAXQDA 11, em conjunto com o software f4, podem-se analisar acuradamente as filmagens das entrevistas e dos episódios, ligando-se, inclusive, as falas e descrições das transcrições às cenas e/ou áudios gravados. Desse modo, foram selecionados os episódios mais significativos para a pesquisa.

Tornou-se possível, ainda, uma codificação dos conceitos nucleares da pesquisa, relacionando-os em um sistema de conceitos ou relações nucleares, ligados aos documentos/protocolos organizados nesse *software*, que é uma ferramenta de ajuda para a análise qualitativa de dados auxiliada por computador. A redação e edição dos textos foram otimizadas com esta tecnologia. Banks (2009); Flick, (2009a, 2009b); Gibbs, (2009a, 2009b); Huberman, Miles e Saldaña, (2012) também oferecem informações importantes quanto ao uso dessa tecnologia e sua metodologia na pesquisa qualitativa. Não será nosso objetivo fazer uma explicação mais detalhada do uso desse tipo de *software*, mas existem vários deles à disposição dos pesquisadores, professores e alunos, com características semelhantes ao que foi utilizado nesta pesquisa.

No decorrer da pesquisa, entre os participantes foi se fortalecendo o seguinte objetivo: compreender os processos de ensino e aprendizagem em que acontecem mudanças qualitativas na personalidade dos alunos (aspectos cognitivos e afetivos) nas atividades de aprendizagem por meio da formação dos conceitos-valores institucionais explicitados pelas

pessoas – amor, paz, não-violência, ação correta e verdade – através da mediação didática das professoras.

As concepções teóricas nas práticas da pesquisa em atividades de ensino-aprendizagem considerando-se a condição social das pessoas, as tradições, as raízes locais das pessoas da Comunidade nas práticas da Instituição, possibilitou a ampliação do conhecimento dos valores (objetos do motivo) para além daqueles acima mencionados, enunciados pela própria Instituição como conteúdos transversais.

A pesquisa foi fundamentada na abordagem histórico-cultural elaborada por Lev S. Vigotski (1995). Foram especialmente utilizadas as contribuições de Vasili V. Davydov, a partir de sua teoria do ensino desenvolvimental (1983; 1988; 1999a, 1999b) bem como de Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin (2005), com a teoria do ensino-aprendizagem radical-local elaborada por eles.

Esta é uma pesquisa qualitativa (BANKS, 2009; FLICK, 2009a, 2009b; GIBBS, 2009a, 2009b; HUBERMAN, MILES e SALDAÑA, 2012), do tipo intervenção pedagógico-didática, dialético-interativa (HEDEGAARD, 2002; HEDEGAARD et alii, 2008, HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005), na perspectiva da Didática Histórico-Cultural.

Flick (2009, p. 8-10) explica que a pesquisa qualitativa possui identidade(s) própria(s), tem o reconhecimento do mundo científico e acadêmico e não é vista mais de forma simplificadora como pesquisa não quantitativa, além de apresentar diversas tendências e abordagens. Ela procura estudar os fenômenos, as experiências de indivíduos e grupos no processo de construção de suas biografias e nas práticas do dia a dia, trabalhando o conhecimento da vida das pessoas, examinando interações e comunicações, a partir de documentos e registros, como textos, imagens, filmes, músicas e outros. Através de diferentes métodos, a pesquisa qualitativa, em suas diferentes abordagens, busca descrever e explicar fenômenos da realidade social e psicológica, por exemplo; sentidos analisados e reconstruídos pelo pesquisador, que podem desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis).

Para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças foram seguidos os estudos de M. FLEER (2010), M. HEDEGARD (2002), M. HEDEGAARD et alii (2012 e 2008), A. V. ZAPOROZHETS e D. B. ELKONIN (1971) e V. V. DAVYDOV (1988).

Hedegaard e Fleer (2008) trouxeram orientações de procedimentos para o estudo do desenvolvimento e aprendizagem de crianças, sugerindo investigar a totalidade da sua situação social [*wholeness social situation*]. A abordagem da totalidade [*wholeness*

approach] estuda as atividades cotidianas das crianças nas instituições (família, escola, etc.), considerando a perspectiva social, a perspectiva institucional e a perspectiva das pessoas. A situação social das crianças são as atividades do desenvolvimento nas práticas institucionais nos turnos e contraturnos escolares, no lar, na igreja, no futebol, na capoeira, nas brincadeiras, nas festas populares e folclóricas, na comunidade, etc. Essas atividades envolvem a análise do conteúdo de um tema de estudo considerando as mudanças neste tema em seu processo histórico a fim de formular as relações nucleares que refletem as bases da totalidade como integrantes do seu desenvolvimento histórico.

Como em outras abordagens, o pesquisador é uma pessoa com objetivos e conhecimentos teórico-científicos, ao mesmo tempo integrante nas práticas institucionais da escola para a elaboração de novas formas de conhecimento, visando a possíveis mudanças qualitativas na consciência de todas as pessoas envolvidas, inclusive na sua própria. No entanto, pode-se afirmar que a abordagem da pesquisa qualitativa dialético-interativa proposta por Hedegaard e Fleer (2008) dá um passo adiante sobre algumas metodologias da pesquisa ação, participativa ou colaborativa no campo da Educação, da Psicologia e da Sociologia. Não é objetivo da presente pesquisa aprofundar o conhecimento dessas metodologias. Uma crítica a elas pode ser encontrada em Ludke et alii (2009). Tais metodologias podem constar do repertório dos professores pesquisadores em suas atividades e práticas institucionais. Algumas tendências delas têm assumido conteúdo crítico (CHIZZOTTI, 1991; PIMENTA et alii, 2008). No Brasil, no campo da Linguística Aplicada e da Educação, a pesquisa colaborativa crítica (LIBERALI et al., 2011; MAGALHÃES, 1998; MAGALHÃES et al., 2004; HORIKAWA, A. Y., 2008) apresenta convergências essenciais com a pesquisa intervenção dialético-interativa que se assume na presente pesquisa.

No âmbito da pesquisa qualitativa, na Abordagem Histórico-Cultural, a pesquisa dialético-interativa (HEDEGAARD; FLEER, 2008) pode ser caracterizada como uma atividade na qual o pesquisador é conceitualizado como parte significativa, com a competência de pesquisador e também como pessoa, atento aos objetivos propostos com as pessoas pesquisadas, que influenciam e são influenciadas pelas concepções/bases teóricas já incorporadas pelo pesquisador na metodologia usada. Essas concepções teóricas do pesquisador dirigem a sua atenção e intenções, os seus motivos para as práticas e os registros da pesquisa, para as intervenções, as ações de pesquisa, que se tornarão os protocolos para análises e interpretações do pesquisador, para as conceitualizações, que consideram as intenções das diferentes pessoas engajadas no estudo, que estão sendo observadas, como

oportunidade para extrair as perspectivas pessoais, institucionais e sociais, visando a estas abstrações científicas. Como veremos mais detalhadamente no decorrer da presente pesquisa, com a abordagem da pesquisa da totalidade da situação social, essas pesquisadoras ampliam e oferecem ferramentas da didática do ensino desenvolvimental para as práticas pedagógicas, articulando o conhecimento das tradições sociais ao conhecimento das práticas institucionais e ao conhecimento das pessoas em sua vida cotidiana, na formação e desenvolvimento de conceitos científicos e cotidianos para o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida pelo trabalho das próprias pessoas.

O sentido de intervenção pedagógico-didática, dialético-interativa, que se propõe na presente pesquisa fundamenta-se na centralidade do conceito de prática, que é essencial para a compreensão da Ciência Histórico-Cultural e, nesta Abordagem, resumida do seguinte modo por Chaiklin (2011):

A Ciência Histórico-cultural é a ciência geral das origens, desenvolvimento e transformações de práticas, tanto da perspectiva individual como coletiva. Ela é dirigida a estudar a prática como um ideal, expresso em tradições historicamente desenvolvidos de ações organizadas para produzir produtos que satisfaçam as necessidades coletivas. O objetivo é compreender a dinâmica estrutural que organiza essas ações (por exemplo, as necessidades e os produtos em torno dos quais a prática é organizada; as tradições de ações utilizadas para realizar estas necessidades; os processos pelos quais os indivíduos adquirem a capacidade de trabalhar dentro e com uma prática.²

Após tecer considerações sobre a Ciência Histórico-Cultural como a ciência geral das práticas, Chaiklin (Idem, Ibidem, Loc. 6087) explica:

1. Pesquisadores, frequentemente, apenas olham para as conseqüências de práticas; o ponto é desenvolvê-las. 2. Práticas surgem para produzir objetos que satisfaçam necessidades socialmente-significativas. 3. É necessário começar por analisar a prática como um todo. 4. A tarefa científica é formular e concretizar os objetos com base nas análises histórica e empírica. 5. As interações pelas quais os objetos são realizados devem ser explicados, através de uma diferenciação do todo.³

² Cultural-historical science is the general science of the origins, development, and transformations of practices, both from individual and collective perspectives. It is directed at studying practice as an ideal, expressed in historically developed traditions of action organised to produce products that satisfy collective needs. The aim is to understand the structural dynamics that organise these actions (e.g., the needs and products around which a practice is organised; the traditions of action used to realise these needs; the processes by which individuals acquire the ability to work within a practice).

³ 1. Researchers have often only looked at the consequences of practices; the point is to develop them. 2. Practices arise to produce objects that satisfy societally-meaningful needs. 3. It is necessary to start by analysing a practice as a whole. 4. A scientific task is to formulate and concretise objects on the basis of historical and empirical analysis. 5. The interactions by which objects are realised must be explicated, through a differentiation of the whole.

Portanto, a presente pesquisa inscreve-se na Ciência Histórico-Cultural, como pesquisa qualitativa, com foco nas práticas pedagógicas e didáticas, em uma instituição escolar, no sentido da unidade epistemológica e prática da produção de conhecimentos que sejam relevantes para os interesses, necessidades e desejos das pessoas. É uma intervenção pedagógico-didática em que se articulam os conceitos científicos apropriados pelas pessoas no processo ensino-aprendizagem e os desenvolve com os conceitos cotidianos, das vidas das próprias pessoas, para que elas tenham possibilidades para criar uma vida melhor, um mundo melhor, com uma qualidade de dignidade escolhida por elas e pelas outras pessoas.

Daí a intencionalidade de uma Educação integral, que vise o desenvolvimento da autonomia pessoal humana e melhoria das condições sociais das pessoas, com possibilidades Didáticas nas práticas pedagógicas da instituição escolar, de maneira que a Pesquisa em Educação também possa contribuir para que os professores e estudantes tornem-se também pesquisadores para o desenvolvimento de competências pessoais, das tradições socioculturais e das práticas institucionais, em mudanças qualitativas na produção do conhecimento novo.

Fez parte da organização da presente pesquisa, seguindo-se a orientação acima, a classificação dos protocolos: as transcrições de entrevistas, filmes e registros do caderno de campo do pesquisador, fotografias dos ambientes das atividades da pesquisa. Após esta organização, realizaram-se as interpretações em níveis diferentes de abstrações da realidade concreta da pesquisa, que serão melhor explicados mais adiante: interpretações em nível de senso comum; interpretações da prática institucional situada, em um sentido biográfico, histórico, das pessoas nas atividades, nos ambientes da pesquisa; e interpretações em um nível temático, em que se elaboram as conceitualizações a partir das práticas registradas nos protocolos/documentos da pesquisa.

Com base nessa orientação, a pesquisa teve como ambientes [*settings*] os espaços – a sala de aula e sala de aula-informática, a brinquedoteca, os parquinhos de brincadeiras livres, o parquinho temático representando uma cidade, a salas de ciências, a cozinha e o refeitório, a quadra coberta, a sala de dança, o espaço da Capoeira, a secretaria e a sala da coordenação/direção/reuniões, a recepção, as salas de aula da Faculdade de Pedagogia, que serviram para as Reuniões Pedagógicas do Grupo da Pesquisa e para observar as reuniões com os Pais das crianças. Enfim, os ambientes com as pessoas nas suas atividades educacionais nas práticas da instituição escolar.

Desse modo, considerou-se, na análise e interpretação dessas situações de interação entre pessoas engajadas na pesquisa, as perspectivas de seis das vinte e uma professoras da

Escola e do professor de capoeira, das crianças, da coordenadora pedagógica, da diretora, do próprio pesquisador, como, também, o papel da instituição na Comunidade.

Um aspecto peculiar da pesquisa Dialético-Interativa é que, ao longo do processo de Intervenção Pedagógico-Didática, é posto realce na intencionalidade das pessoas, o que implica captar o engajamento nas atividades, os motivos e as intenções. Em outras palavras, considera-se a subjetividade pessoal e a subjetividade social (González Rey, 1999a,b; 2004a,b; 2007; 2011) no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, conforme foi sendo posta em prática a estratégia de abordagem da totalidade da pesquisa, desde a discussão inicial do projeto, ao longo das ações de intervenção pedagógico-didática, as pessoas – professoras, coordenadora pedagógica, diretora da escola, as crianças, o pesquisador e o próprio orientador da pesquisa – foram solicitados a participar, de modo a fortalecer um dos objetivos de pesquisa: compreender o movimento das mudanças qualitativas na personalidade dos alunos (aspectos cognitivos e afetivos em sua unidade inseparável) no próprio desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

1.3 O conteúdo dos capítulos

Nesta **Introdução**, busca-se situar o trabalho da pesquisa, as questões e os objetivos, os motivos e os temas que o caracterizam como pesquisa intervenção pedagógico-didática dialético-interativa, na Abordagem Histórico-Cultural.

No capítulo **1. Abordagem Histórico-Cultural, Escola e Didática** aprofundam-se os conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa com a abordagem do duplo movimento no processo ensino-aprendizagem desenvolvimental na Abordagem Histórico-Cultural e uma explicação sobre a Didática Histórico-Cultural na Intervenção Pedagógico-didática e modo como se procedeu a interpretação dos dados colhidos no procedimento dialético-interativo.

O capítulo **2. O Campo da Pesquisa: a Escola Infantil ADA na Comunidade Monte Cristo** tem como conteúdo a contextualização da escola objeto da Pesquisa. O ítem 1, Caracterização da Instituição analisa os aspectos externos e os internos delimitadores dos ambientes [*settings*] em que se deu a Intervenção Pedagógico-Didática. No ítem 2, Caracterização das Pessoas engajadas na Pesquisa – As Práticas institucionais no movimento da história da Comunidade, mostra-se a história em movimento da Comunidade e da Instituição, de como estas histórias se entrelaçam na vida cotidiana pessoas, a partir das entrevistas e também das reuniões com as pessoas engajadas na Pesquisa e com moradores da

Comunidade desde o período inicial da Ocupação, na formação dos bairros. Nesse ítem, encontram-se, também, as caracterizações dos sujeitos da Pesquisa a partir da sua própria fala, da narrativa das suas biografias, que refletem a situação social da Instituição na Comunidade. Um estudo da perspectiva das crianças sujeitos da Pesquisa, caracterizando as suas atividades de aprendizagem nas práticas escolares, a sua hierarquia de motivos, portanto a caracterização do desenvolvimento das suas personalidades, será realizado no quinto capítulo.

O capítulo **3. Reuniões Pedagógicas e Planejamento Didático** descreve as Reuniões Pedagógicas para o Planejamento Didático de Unidades de Ensino, segundo o desejo e a necessidade das pessoas e os objetivos da Pesquisa. Com elas, pretende explicar a Didática Histórico-Cultural com que se realizaram as reuniões de Planejamento para as atividades do processo de ensino-aprendizagem com as crianças em Sala de Aula e Sala de Aula-Informática, abordadas no quinto capítulo.

No capítulo **4. A Atividade de Ensino-Aprendizagem em Sala de Aula e Sala de Aula-Informática**, apresentam-se as análises e interpretações das atividades das crianças, as quais têm as suas linhas gerais no Planejamento das Unidades de Ensino/aulas descrito no capítulo anterior. A atividade de ensino-aprendizagem com as crianças é realizada por duas professoras, a diretora da escola (naquele momento com as competências de coordenadora pedagógica), a secretária da escola (que assumiu as funções de Instrutora no uso dos computadores), e o pesquisador (que em determinados momentos também orienta as crianças no uso do computador). Estudam-se as mudanças que acontecem nos motivos das crianças, as possibilidades de mudanças qualitativas com as crianças, na atividade de ensino-aprendizagem dos conteúdos planejados pela Professora, Diretora da Escola e Pesquisador, ao deslocarem-se de um ambiente de atividade para outro, no interior da mesma Instituição: 4.1. Sala de Aula para 4.2. Sala de Aula-Informática.

Nas **Considerações Finais** retomam-se alguns caminhos apresentados na Tese, para a solução dos problemas que surgem das relações entre a desigualdade social e a desigualdade educativa, no Brasil. Observou-se que, com a Abordagem Histórico-Cultural, as ferramentas pedagógicas e didáticas no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano, no duplo movimento do ensino que considere as raízes locais, as tradições e as práticas das instituições, fortalecem o trabalho dos professores e da escola, na comunidade, com a formação e desenvolvimento de conceitos científicos-escolares e cotidianos das crianças e pessoas envolvidas no processo, podendo contribuir para a sua melhor qualidade de vida. Apresentam-se limites encontrados no processo da pesquisa e ressaltam-se algumas

contradições que sugerem caminhos para sínteses que contribuam para novas abstrações da pedagogia prática, para realidades cada vez mais concretas da vida das pessoas, em seu cotidiano.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

1 A Abordagem Histórico-Cultural, a Função da Escola e a Didática

A Abordagem Histórico-Cultural nasce com L. S. Vigotski, A. A. Luria e V. V. Leontiev, a chamada *troika* que iniciou a escola russa de Psicologia, com a intenção de criar uma nova Psicologia, criticar e superar a tradicional. Desde então, inúmeros pesquisadores espalhados pelo mundo, em diversas áreas do conhecimento, deram continuidade à investigação iniciada por esses pioneiros e seus diversos colaboradores.

Daniels argumenta que Lev S. Vigotski e os pesquisadores que o seguiram oferecem ferramentas e artefatos para a pesquisa com uma riqueza e multiplicidade estimulantes para o desenvolvimento dos campos da própria abordagem histórico-cultural. Explica que, a partir da escola histórico-cultural russa, existem diversificadas interpretações (DANIELS, 2011, p. 13): “o Vygotsky descrito nos livros de J. Wertsch (1985a) não se assemelha ao Vygotsky nas obras de A. V. Brushlinskii (1994) ou V. P. Zinchenko (1996). M. G. Iaroshevskii (1991) e Kozulin (1990) não concordam em suas avaliações da teoria vygotkiana com Van der Veer e Valsiner (1991), Veresov (1992), ou Leontiev (1998)” (KOSHMANOVA, 2007, p. 62).

Essa diversidade de possibilidades de interpretação, no entanto, mostra a riqueza de campos de pesquisa abertos por ele, em áreas que vão da neuropsicologia ao estudo das artes, da educação e da literatura. Tais possibilidades têm levado à valorização do trabalho de L. S. Vigotski, no sentido de desenvolver uma nova Psicologia como suporte para uma nova Pedagogia/Educação focada principalmente no desenvolvimento dos milhares de crianças que, à sua época, na revolucionária União Soviética, se encontravam sem a própria família, com necessidades que poderiam ser identificadas como de vulnerabilidade e risco.

Porém, a Psicologia soviética pós-Vigotski (que faleceu em 1934), sob o controle dos ideólogos stalinistas, torna-se muito mais uma teoria da determinação do que da mediação, contrários, portanto, ao pensamento do bielorusso, na visão de H. Daniels. Ele mostra que, apesar disso, o pensamento vygotkiano permanece vivo e cita M. Cole (DANIELS, 2011, p. 165): “A tese central da escola cultural-histórica russa é que a estrutura e o desenvolvimento de processos psicológicos humanos surgem através de atividade prática culturalmente mediada, historicamente desenvolvida”.

Para Kozulin (1990, p. 261-262), do começo do desenvolvimento das teorias vigotskianas no contexto histórico político da União Soviética até os dias de hoje, desde a tarefa global de se criar uma nova psicologia para uma nova sociedade, "a ideia da mediação *cultural* da conduta humana adotou facilmente a forma de uma teoria da mediação *social*." Segundo Kozulin, é legítimo o esforço de um olhar para os inícios e desenvolvimento desta Abordagem, mas a riqueza de possibilidades das novas ideias e os avanços eram tais que, além de diferenças de compreensão da sua obra por seus contemporâneos, o próprio Vigotski, como autor, não concorda, necessariamente, com o Vigotski como intérprete, o que nos possibilita "contemplar outros planos de sua teoria da psicologia cultural" (Id., Ibid., p. 261).

O mesmo autor explica que, se no passado os estudos vigotskianos tratavam principalmente sobre a crise da Psicologia, de uma crítica à Psicologia tradicional, "hoje aparece como um problema novo que surge da compreensão de que os mediadores sociais e culturais não coincidem." Esse desenho teórico dos desenvolvimentos divergentes da Psicologia, com os desdobramentos para outros campos de saber, está apenas no começo (Id., Ibid., p. 262, tradução nossa):

A origem e o contexto da psicologia de Vigotski começam a ser vistos agora sob uma nova luz; no lugar das comparações com Pavlov, os gestaltistas e Piaget, aparece agora o contexto da hermenêutica filosófica e a teoria da ação comunicativa. Em um sentido ainda mais amplo, o que antes parecia a aportação de Vigotski à psicologia, agora se vê que vai mais além da psicologia ou, ao menos, da psicologia tradicional, entrando no âmbito dos estudos humanos baseados no modelo humanista, no lugar de no científico.⁴

Portanto, para um grande número de pesquisadores na Abordagem Histórico-Cultural tem sido colocada ênfase na mediação cultural das atividades humanas historicamente desenvolvidas. O desenvolvimento das pessoas é realizado na interação de um indivíduo com o outro e nas relações sociais entre as pessoas, entre os parceiros sociais e com os recursos materiais, ferramentas culturalmente constituídas, inclusive as linguagens/sistemas semióticos, à disposição das pessoas nos ambientes em que vivem.

González Rey (1999a, p. 254) explica que considerar a personalidade como nada mais do que um momento interno da atividade não apenas pressupõe uma completa identificação entre o externo e o interno, mas também ignora o caráter histórico da personalidade, que não é

⁴ El origen y el contexto de la psicología de Vygotski se empiezan a ver ahora bajo una nueva luz; en lugar de las comparaciones con Pavlov, los gestaltistas y Piaget, aparece ahora el contexto de la hermenéutica filosófica y la teoría de la acción comunicativa. En un sentido aún más amplio, lo que antes parecía la aportación de Vygotski a la psicología, ahora se ve que va más allá de la psicología o, al menos, de la psicología tradicional, entrando en el ámbito de los estudios humanos basados en el modelo humanista, en lugar de en el científico. (Tradução minha).

um momento da atividade, mas um momento na história do sujeito." Ele afirma que a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev é uma visão mecanicista que pressupõe que alguma coisa externa torna-se interna. Para ele, essa posição serviu à Psicologia oficial soviética, impregnada de um certo positivismo e estruturalismo, passou a ser a orientação para diversos pesquisadores de orientação leontieviana, que relegaram a segundo plano, ou desconsideraram (como ainda o fazem), tópicos importantes apresentados por Lev S. Vigotski, como a subjetividade e a individualidade. Categorias importantes, como a situação social do desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal foram esquecidos por eles, que têm enfatizado "o processo diretamente envolvido na atividade imediata" (Id., Ibid., p. 255). Rey propõe uma conceitualização da personalidade como uma teoria da subjetividade individual, sendo que a subjetividade é vista como algo diferente da experiência: "É o complexo sistema de significados e sentidos subjetivos que são configurados em muitos modos diferentes ao longo do desenvolvimento humano... A personalidade é um sistema complexo em que as experiências históricas e sociais estão em tensão constante no sujeito." Ele prefere chamar de constituição a qualquer nova aquisição no desenvolvimento, e considera como nuclear o subjetivo na psicologia da personalidade. (Id., Ibid., p. 257). Assim, pretende resgatar o pensamento vigotskiano no estudo da personalidade, ampliando-o com os conceitos de subjetividade pessoal e subjetividade social, como veremos um pouco mais à frente.

Hedegaard; Fleer; Tudge, (2009, p. 126, tradução nossa) também mostra a diversidade de interpretações a partir da obra inicial da *troika* Vigotski, Luria e Leontiev. Para ela, a solução está em se resgatar os princípios fundamentais e revolucionários do projeto vigotskiano, especialmente os estudos sobre a infância, que "... tem a ver com a sua ampla visão da natureza e desenvolvimento humano, dialética e não-reducionista, ainda consistentemente não-dualista (não aditiva)."⁵

Para a autora (Id, Ibid, p. 126-127, tradução nossa), o desenvolvimento humano tem como núcleo as atividades humanas materiais e colaborativas, que têm objetivos de transformar o mundo, cujas práticas produzem e são produzidas através de interações sociais e a subjetividade pessoal, significando "...uma ruptura resoluta com as abordagens duplo-factoriais (ou de tipo híbrido) nas quais influências de diferentes ordens (e.g., as culturais e

⁵ ... has to do with its broadly dialectical and non-reductionist, yet consistently non-dualist (non-additive) vision of human nature and development.

biológicas) são pensadas para moldar, em alguma combinação, o curso mesmo do desenvolvimento humano”.⁶

Ou seja, esta é uma visão unificada da natureza e do desenvolvimento do ser humano, que pode quebrar o reducionismo biológico que enxerga o desenvolvimento humano apenas como uma programação biológica e operações de circuitos cerebrais; e também com as estreitas versões de construtivismo social, que reduzem o desenvolvimento humano a formas de discurso e outras forças em nível supraindividual.

Buscar o verdadeiro pensamento de Vigotski também é a intenção de Nikolai Veresov (2012). Ele cita e concorda com Chaiklin quando diz que a Zona de Desenvolvimento Proximal não é o conceito central na teoria do desenvolvimento da criança, mas sim o conceito de *perezhivanie*. Veresov mostra que esse termo não pode ser explicado com traduções ou descrições e mesmo a tradução espanhola como *vivencia* não é satisfatória. Ele propõe que para compreendê-lo deve-se tratá-lo como conceito, relacionando-o com outros conceitos, na perspectiva desenvolvimental, para o entendimento da gênese do pensamento humano. Ele mostra que para se entender a ideia de que o ambiente social como uma fonte de desenvolvimento mental na sua totalidade é necessário compreender o conceito de *perezhivanie*, articulado aos conceitos de situação social do desenvolvimento e interação entre forma ideal e forma real.

Em sua explicação, Veresov cita Vigotski (2012, p. 9):

Perezhivanie é uma unidade [*unit*, e não *unity*] onde, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente está representado, i.e. que no qual está sendo experienciado – *perezhivanie* está sempre relacionado a alguma coisa a qual é encontrada fora da pessoa – e, por outro lado, o que está representado é como eu, eu mesmo, estou experienciando isto, i.e. todas as características pessoais, as quais estão representadas na *perezhivanie*.

Veresov explica, ainda, que em Vigotski a compreensão de *perezhivanie* deve ser vista com as experiências do pesquisador no campo do teatro, em que os conceitos de drama e palco estão presentes: "desenvolvimento é um processo dramático e não há desenvolvimento sem a categoria (drama). A forma cultural de uma experiência pessoal desse drama é *perezhivanie*. A categoria evento dramático não existe sem *perezhivanie* e portanto não há desenvolvimento cultural sem *perezhivanie*." (Id., Ibid., p. 12).

Para Veresov (Id., Ibid., p. 15):

⁶ ...a resolute break with the two-factorial (or hybrid type) approaches in which influences of different order (e.g., cultural and biological ones) are thought to shape, in some combination, the very course of human development.

Todos os conceitos da THC [Teoria Histórico-Cultural] são partes de um sistema de instrumentos para a análise teórica do processo do desenvolvimento cultural da mente humana. O conceito de *perezhivanie* é uma parte importante deste sistema. O seu lugar dentro deste sistema pode ser identificado através da análise das suas relações com três outros conceitos: (1) o mundo social como uma fonte de desenvolvimento humano; (2) a interação das formas ideais (desenvolvidas) e reais (presentes) com aspecto específico do desenvolvimento mental em contraste com outros tipos de desenvolvimento; (3) a lei genética geral de desenvolvimento cultural que descreve o carácter dramático de desenvolvimento como colisões interpsicológicas e intrapsicológicas (categoria).

Nikolai Veresov (2004, p. 8-9) faz uma aproximação interessante ao trabalho de L. S. Vigotski: "Esta interpretação corresponde completamente à tarefa principal de Vigotski – criar psicologia não nos termos de ciência, mas em termos de drama, reconstituindo o processo dramático que acontece no palco do desenvolvimento cultural do ser humano."

Para Veresov (2004, p. 10-14), o conceito de zona de desenvolvimento proximal deveria ser entendido no contexto mais amplo da obra de Vigotski, incluídos os seus últimos trabalhos, a partir do que ele explicou sobre desenvolvimento, para o "carácter contraditório e dramático da interação de interação das formas reais e ideais", não apenas em cenários de aprendizagem. Veresov inclui o conceito de sentido em seu modelo, como um componente de ações de brincadeira [*play actions*], assim como González Rey (2004) na sua construção do conceito de subjetividade coloca ênfase no conceito vigotskiano de sentido.

Veresov cita Vigotski para explicar que, para além de uma definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deve-se buscar um conceito que envolve outros conceitos, em especial o de nova formação no desenvolvimento histórico e do comportamento (id., ibid., p. 10):

No processo de desenvolvimento, e no desenvolvimento histórico do comportamento em particular, não são tanto as funções que mudam (estas nós estudamos de forma equivocada anteriormente). A estrutura delas e o seu sistema do desenvolvimento permanecem o mesmo. O que é mudado e modificado são mais as relações, as ligações entre as funções. Novas constelações emergem as quais eram desconhecidas no estágio anterior.

Assim, segundo Veresov (Id., Ibid., p. 10), o desenvolvimento acontece em um espaço multidimensional que é social-individual:

Colisões dramáticas em interação entre as formas reais e ideais, experienciadas emocionalmente como uma colisão presente, estão no núcleo do processo onde o social torna-se individual... Zona de desenvolvimento proximal como uma distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento presente existe realmente SOMENTE num caso de colisão social dramática entre os indivíduos.

S. Chaiklin (mimeo, s.d., p. 12) trabalha uma questão que considera principal na sua explicação de ZDP:

O problema principal apresentado aqui é "como pode-se identificar ou acbizaessar um zona de desenvolvimento proximal de uma criança?" ... Estes aspectos diversos estão unificados por um interesse geral para entender a dinâmica de desenvolvimento em relação a uma psicologia dirigida para a prática. (A zona objetiva existe apenas através da situação social de desenvolvimento.).

Para Chaiklin (Id., Ibid., p. 14), há que se considerar o conceito vigotskiano de imitação, que é a base para a ZDP subjetiva, mas não significa uma cópia de ações impensadas: a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais em um problema que está sendo resolvido:

O pressuposto crucial é que a imitação é possível porque (a) as funções psicológicas em maturação estão ainda insuficientes para suportar atuação independente, mas (b) desenvolveu-se suficientemente de modo que (c) uma pessoa pode entender como usar ações colaborativas (e.g. questões principais, demonstrações) de outra pessoa. A presença destas funções em amadurecimento é o porque da zona de desenvolvimento proximal existir.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, na interpretação de Prestes (2010), é mais um dos inúmeros problemas de tradução (e interpretação) da obra do pensador russo. O conceito deveria ser traduzido, segundo ela, como Zona de Desenvolvimento Iminente [*zona blijaichego razvitia*].

Prestes (Ibid., p. 170) explica que

... a *zona blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também 'apalpa' as funções que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual.

Na educação escolar, em especial a infantil, os professores são os adultos que ajudam a criança no seu desenvolvimento, mas esta função também pode ser realizada pelos colegas mais experientes.

Prestes (2010, p. 159-160) explica que, nos estudos de Vigotski, para a criança de 3 ou 4 anos, a brincadeira de faz de conta surge como atividade e já se percebe o desenvolvimento da capacidade de criação, com uma mudança da atividade de imitação para a brincadeira, que se torna a atividade guia no desenvolvimento dos processos de criação. A brincadeira de faz de conta, a partir das experiências vivenciadas pelas crianças, passa a ser a nova atividade, que

cria a zona de desenvolvimento iminente. Na tradução de Prestes (Id., Ibid.) para o texto de Vigotski:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Para entender esse processo complexo de apropriação e desenvolvimento de conceitos teóricos pelas crianças na escola, visando ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, os educadores devem conhecer o conceito de vivência [*perejivanie*]. Prestes (2010, p. 119) esclarece que o conceito de vivência [*perejivanie*] é essencial no contexto da obra de Vigotski. Em 'A crise dos sete anos' ela discute o termo *perejivanie*, ligado ao conceito *situação social de desenvolvimento*, mostrando a necessidade de se estudar, como uma unidade, a personalidade da criança e o ambiente em que vive. Ela mostra que é diferente a percepção das suas próprias vivências por parte de um bebê e por parte de uma criança de sete anos como, por exemplo, sentir fome, o primeiro sente mas não tem consciência e o segundo sabe que está com fome. Surge, nesta última, a estrutura de vivências quando começa a entender, quando aparece nela uma orientação consciente como: "estou com fome", "estou feliz", "estou triste", "estou zangada". A pesquisadora cita Vigotski (Id., Ibid., p. 120):

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa, com um ou outro aspecto da realidade...

A autora mostra que Vigotski reafirma o seu entendimento da unidade da personalidade da criança e sua situação social, ao contrário de Leontiev, que possui uma concepção... "paralelista, interacionista - pois para ele o ambiente social e as peculiaridades da criança interagem, porém existem de forma independente um do outro". Para Vigotski, a *perejivanie* de duas crianças em fases diferentes de desenvolvimento é também diferente. Ou seja, a relação de cada uma com o mesmo ambiente é diferente, portanto, cada criança possui

sentidos diferentes para esse ambiente. Para a autora, várias traduções não consideram esta posição monista de Vigotski, imputando-lhe a visão interacionista.

Ampliando esse entendimento Hedegaard e Fleer (2008, p. 14-15) explica que para Vigotski, linhas de desenvolvimento estão tecidas [*woven*] com os aspectos biológicos, ambientais e psicológicos, em uma unidade. Com os conceitos vigotskianos de linhas de desenvolvimento e situação social de desenvolvimento, juntamente com as concepções de trajetórias de vida e curso de vida de Riegel e Elder, elas formam o conceito de trajetórias de desenvolvimento, para esclarecer as ideias sobre a unidade do desenvolvimento das crianças nas relações em seu ambiente, portanto, nas trilhas abertas por Vigotski.

Na presente pesquisa considera-se que, para a Didática, especialmente aquela voltada para a Educação Infantil, é essencial o entendimento da formação de conceitos no desenvolvimento da criança e da situação social do desenvolvimento. Através das suas pesquisas, Vigotski formula essas noções e chega ao conceito de zona de desenvolvimento iminente [*zona blijaichego razvitia*]. Prestes (2010, p. 167) explica que

... segundo Leontiev, quando analisa como se desenvolvem os conceitos cotidianos e científicos nas crianças, no capítulo 6º do livro *Michlenie e retch*, Vigotski conclui que o grau de domínio dos conceitos cotidianos demonstra o nível de desenvolvimento atual da criança; e o grau de domínio dos conceitos científicos demonstra a zona blijaichego razvitia.

Ela cita Vigotski:

Com essa colaboração peculiar entre a criança e o adulto, que é o momento central no processo de formação (ou educação) e, ainda, quando os conhecimentos são passados para a criança num determinado sistema, explica-se o amadurecimento antecipado dos conceitos científicos e, também, que o nível de desenvolvimento desses destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos cotidianos, percorrendo com esse nível o mesmo caminho e sendo, de certa forma, um tipo de propedêutica de desenvolvimento dos conceitos cotidianos.

Compreende-se, pois, que o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos pode ser coincidente na criança, em alguns momentos, mas diferencia-se com as experiências vividas por ela. A ajuda (ou mediação, intervenção) didática dos professores deve ser no sentido de antecipar as possibilidades iminentes de conhecimento em relação ao que a criança já sabe, ou seja, focar no que ela ainda não sabe, no conhecimento que está para ser apropriado. Eis uma explicação de Vigotski sobre as relações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos nas crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 374, tradução nossa):

Poderíamos apresentar esquematicamente, para maior clareza, o caminho de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança em forma de

duas linhas de sentido oposto, uma das quais vai de cima para baixo, alcançando um determinado nível no ponto ao qual a outra chega dirigindo-se de baixo para cima. Se consideramos as propriedades dos conceitos que amadurecem mais cedo, as mais simples e mais elementares, como propriedades inferiores, e as propriedades que se desenvolvem mais tarde, mais complexas, associadas com a tomada de consciência e a vontade, como superiores, então seria possível dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores às mais elementares e inferiores. Esta diferença está relacionada com a diferente relação que estabelecem com o objeto o conceito científico e o cotidiano, relação que temos mencionado mais acima.⁷

Para o trabalho educativo, em especial para a didática, torna-se essencial compreender em relação ao significado de zona de desenvolvimento iminente e nível atual de desenvolvimento da criança, as ideias de Vigotski sobre as ligações entre os conceitos cotidianos e dos conceitos científicos na criança. Enquanto os conceitos cotidianos começam a desenvolver-se na criança no contato imediato desta com os objetos da realidade, passando para formas superiores de conhecimento, criando estruturas necessárias ao surgimento das propriedades inferiores e elementares do conceito, possibilitam o desenvolvimento para baixo, do conceito científico na criança, que é mediado pelo conhecimento, a consciência da criança. De modo semelhante, o conceito científico possibilita o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e prepara, antecipadamente, formações estruturais necessárias às formações superiores do conceito. Há uma mútua relação no desenvolvimento desses dois tipos de conceito. Vigotski explica (2007, p. 376-377, tradução nossa):

Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera inteiramente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a vontade; justamente nesta esfera mostram sua debilidade os conceitos cotidianos da criança, fortes na esfera da utilização espontânea, situacional-significativa e concreta, na esfera da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa na esfera da compreensão consciente e da vontade e continua mais à frente, crescendo até abaixo, até a esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a vontade. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas revela indubitavelmente a sua verdadeira

⁷ Podríamos presentar esquemáticamente, para mayor claridad, el camino de desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño en forma de dos líneas de sentido opuesto, una de las cuales va de arriba hacia abajo, alcanzando un determinado nivel en el punto al que la otra llega dirigiéndose de abajo hacia arriba. Si consideramos las propiedades de los conceptos que maduran más temprano, las más simples y más elementales, como propiedades inferiores, y las propiedades que se desarrollan más tarde, más complejas, asociadas con la toma de conciencia y la voluntad, como superiores, entonces sería posible decir convencionalmente que el concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo hacia arriba, de las propiedades más elementales e inferiores a las superiores, y que los conceptos científicos se desarrollan de arriba hacia abajo, de las propiedades más complejas y superiores a las más elementales e inferiores. Esta diferencia está relacionada con la diferente relación que establecen con el objeto el concepto científico y el cotidiano, relación que hemos mencionado más arriba.

natureza: trata-se da relação entre a zona de desenvolvimento iminente e o nível atual de desenvolvimento.⁸

A atividade de ensino-aprendizagem, que compreende a ajuda didática dos professores para o desenvolvimento de conceitos científicos pelas crianças em situação escolar, inclusive na Educação infantil, é denominada por Vigotski de *obutchenie*, ou *instrução*. Segundo Prestes (2010) “a palavra *обучение* [*obutchenie*] é um substantivo com o mesmo radical do verbo *учить* [*utshit*], ... e aparece no dicionário Russo-Português (1989) com os significados em português: ensino, instrução e alfabetização” (Ibid., p. 83). Propõe como tradução de *obutchenie*, a palavra *instrução*, em português que, no entanto, possui uma conotação negativa no Brasil, com o significado de treinamento, em uma educação formal oficial.

Para Prestes, os traços semânticos da palavra *obutchenie* não são os mesmos da palavra *aprendizagem*. Em Vigotski e seus colegas, como Leontiev, Elkonin e outros, a autora mostra que ela é uma atividade guia, como a atividade que a antecede, a atividade de brincar. Ou seja, (Id., Ibid, p. 185) *obutchenie* é uma atividade desenvolvimental, está à frente do desenvolvimento e não anterior a ele, como uma sombra. Então, *obutchenie* no sentido de *perejivanie* “...é rica em vivências, que geram neoformações... [é uma] atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo.” Na sua citação de Vigotski... (Id., Ibid, p. 188):

... a tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar.

Segundo Prestes, a tentativa de se traduzir *obutchenie* como *ensino-aprendizagem* também não alcança o sentido de unidade que Vigotski mostrava no conceito, expresso em russo. O conceito *obutchenie*, ao ser referido no presente trabalho, tem sido nomeado ora como atividade de ensino-aprendizagem, ora como processo ensino-aprendizagem, mesmo que não signifique inteiramente, em língua portuguesa, a atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo, como ensina Vigotski.

⁸ Podemos decir que la fuerza de los conceptos científicos se manifiesta en una esfera integralmente determinada por las propiedades superiores de los conceptos: la comprensión consciente y la voluntariedad; justamente en esta esfera muestran su debilidad los conceptos cotidianos del niño, fuertes en la esfera de la utilización espontánea, situacional-significativa y concreta, en la esfera de la experiencia y del empirismo. El desarrollo de los conceptos científicos comienza en la esfera de la comprensión consciente y de la voluntariedad y continúa más allá, creciendo hacia abajo, hacia la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y empírico y se mueve en dirección a las propiedades superiores de los conceptos: la comprensión consciente y la voluntariedad. La relación entre el desarrollo de estas dos líneas opuestas revela indudablemente su verdadera naturaleza: se trata de la relación entre la zona de desarrollo próximo y el nivel actual de desarrollo.

Zaporozhets e Elkonin (1971, tradução nossa) pesquisaram o desenvolvimento de processos cognitivos da primeira infância e em fase pré-escolar. Eles citam o trabalho de Zhukovskaya, o qual nos interessa nesta discussão, em que destaca a importância do conteúdo emocional de textos como poemas para o desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

Zhukovskaya (24) estudou os tipos de narrativas e poema que são melhor memorizados e reproduzidos pelas crianças mais novas em idade pré-escolar. Algumas condições favorecendo a sua memorização e reprodução de um texto poético foram desveladas. Uma condição especialmente importante parece ser o conteúdo emocional do texto. Aqueles poemas que evocam imagens claras, estimulam a imaginação, fazem nascer a ideia de ajudar (atividade mental e direta), e a empatia é evocada, são mais facilmente lembrados pelas crianças e são reproduzidos com muita vontade. Sonoridade e ritmo claro do texto poético desempenham um papel importante. O último facilita a construção de uma imagem motora-verbal, que serve como um suporte para memorizar e reproduzir. A correspondência do ritmo da linguagem com o ritmo do movimento do corpo é um outro fator relevante na memorização de poemas pelas crianças de três ou quatro anos de idade. Estes fatos posteriormente apóiam uma bem conhecida proposição na psicologia infantil relacionada à predominância de tipos de memória motora e gráfico-visual nos infantes.⁹

Esses autores, (1971, p. 262), recordando Vigotski, mostram que o desenvolvimento da imaginação da criança está relacionado à aquisição da fala, e uma característica da imaginação é sua intensa emocionalidade. Na atividade de brincar ou na criatividade verbal, a criança pré-escolar reproduz, reflete, na brincadeira ou desenho, objetos e eventos que surgem na sua imaginação ou a envolvem emocionalmente, como uma história, uma peça, brincadeira ou eventos. As conclusões desses autores sobre o papel de um conteúdo de texto dinâmico e emocional na produção de imagens mentais (ou imaginativas) pela criança são muito mais intensas do que a mera descrição de um conto de fadas contado pela professora. Um desenho ou outro recurso ilustrativo, por exemplo, possibilita à criança imaginar os eventos descritos no conto de fadas, representa a realidade e dá significado às relações e interações dos personagens para as crianças. Segundo as pesquisas, acontece uma transição dessa necessidade de apoio material externo na atividade de imaginação da criança mais nova para a

⁹ Zhukovskaya (24) studied the kinds of sayings and poem that are best memorized and reproduced by children of the younger preschool age. Certain conditions favoring their memorization and reproduction of a poetic text were uncovered. An especially important condition appears to be the emotional content of the text. Those poems which evoke clear images, stimulate imagination, give rise to the idea of being helpful (mental and direct activity), and evoke empathy are easily remembered by the children and are eagerly reproduced. Sonority and clear rhythm of the poetic text play an important role. The latter facilitates construction of a verbal-motor image, which serves as a support for memorizing and reproducing. Correspondence of the rhythm of speech with the rhythm of body movement is another relevant factor in memorizing poems by three-four-year-old children. These facts further support a well-known proposition in child psychology concerning predominance in young children of motor and visual-graphic types of memory. (Id., Ibid., p. 106).

atividade interna independente das crianças mais velhas em idade pré-escolar. (Id., Ibid., p. 271-272).

Por sua vez, Hedegaard, Fleer, Edwards e colaboradores (2012) estudam as conexões entre infância e o desenvolvimento das crianças nas relações entre desenvolvimento, emoções, motivos e identidades, as práticas sociais plenas de valores culturais e carregadas de emoções, para a possibilidade de aprendizagem de crianças e jovens. Rey, a partir de Vigotski, estuda a emoção e seu papel na formação da personalidade “... através das configurações complexas das emoções que constituem a subjetividade de uma criança”. Já Vladimir Zinchenko (HEDEGAARD et al., 2012, p. 4):

[...] indica uma lacuna importante em psicologia, argumentando que enquanto a linguagem tem sido vista como central no desenvolvimento cognitivo das crianças, há uma lacuna na consideração da linguagem como um *medium* cultural para as emoções. Zinchenko observa que a linguagem medeia o que importa em uma cultura através da comunicação dos sentimentos desde que a criança nasce, e a linguagem, deste modo, torna-se um meio cultural que influencia uma relação emocional e motivacional da criança para o mundo desde os primeiros momentos da vida.

Os estudos apresentados mostram que o trabalho que os professores realizam com as crianças, relacionados com os conceitos teórico-científicos, não pode ter o foco apenas em aspectos intelecto-cognitivos, mas na unidade dos aspectos afetivo/emocionais, cognitivos, estéticos e morais.

Claxton (2007, p. 22), põe ênfase nos ambientes que se constituem nos contextos em que as pessoas vivem. O contexto recorrente é constituído, em um sentido mais amplo, por culturas dominantes na vida das pessoas, em diferentes instituições, com valores, atitudes, hábitos compartilhados e julgamentos diversos, quer seja no âmbito da família, da escola, do grupo de amigos, da profissão ou lugar de trabalho e até mesmo uma nação. Essas culturas valorizam e privilegiam de maneira diferente este ou aquele tipo ou método de aprendizagem, ou diferentes saberes epistemológicos e didáticos. Ele constata, então, que o ocidente, em geral, não tem compreendido a Educação como um processo de aprender a aprender, como uma aprendizagem no âmbito da aprendizagem na vida real. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das pessoas pode acontecer em ambientes distintos, em diferentes contextos como os mencionados acima. Além disto, mostra Claxton; Wells (2007, p. 5-6, tradução nossa):

Toda ação, quer seja prática ou teórica, envolve a totalidade da pessoa – corpo, mente e espírito – mas, especialmente nos contextos educacionais do Ocidente, tem havido uma tendência para ignorar a interdependência de sentimento, pensamento e ação e focar quase que exclusivamente no que tem sido visto como atividades puramente intelectuais. Mas, como Vigotski enfatizou no seu último importante

trabalho, 'O pensamento tem suas origens na esfera motivadora da consciência, uma esfera que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, e nosso afeto e emoção. Um verdadeiro e completo entendimento do pensamento de outra pessoa torna-se possível somente quando nós descobrimos a sua real base afetiva-volitiva' (VYGOTSKY, 1987, p. 282).¹⁰

1.1 O desenvolvimento da personalidade

Em 1928, Vigotski fez uma crítica da caracterologia, sobre o caráter e a personalidade, na fundamentação da nova Psicologia, que passa a contribuir de forma revolucionária para a realização de uma Pedagogia prática e social. Ele deixa abertas novas possibilidades para ampliar o seu próprio conceito de personalidade nas obras que produziu já no final da sua vida (entre 1931 e 1934) e para o posterior desenvolvimento do conceito de personalidade com os conceitos de subjetividade e identidade pelo nosso contemporâneo González Rey (1999, 2004a, 2004b, 2007, 2011).

O conceito de identidade foi trabalhado no planejamento didático-pedagógico da nossa pesquisa intervenção, de modo a avançar para o conceito de consciência social da pessoa. Os conceitos de personalidade, sentido e subjetividades social e individual estudados por Rey, a partir de Vigotski, contribuem para as nossas análises e novas conceitualizações.

Serão mostrados, inicialmente, os estudos de Vigotski sobre o processo social e histórico na formação/elaboração do caráter, fundamental para entender o desenvolvimento da personalidade. Depois, apresentar-se-á a interpretação de González Rey, que resgata os últimos escritos de Vigotski e possibilita o seu desenvolvimento dos conceitos de subjetividade pessoal e subjetividade social, necessários para a compreensão do papel da emoção e da afetividade no desenvolvimento da personalidade, em uma nova compreensão de identidade da pessoa

Com L. S. Vigotski (2006), o estudo do desenvolvimento e formação do caráter infantil deixa de ser uma concepção estática, estável, imutável, sempre presente no indivíduo, e passa a ser compreendido como um processo, como formação. Vigotski explica que T. Ribo apresenta o conceito de caráter como unidade estável no tempo, que é congênito e surge na primeira infância. E. Kretchmer amplia o conceito de caráter, exercendo grande influência na Psicologia infantil, o qual passa a ser uma construção psíquico-somática determinada pelo

¹⁰ All action, whether practical or theoretical, involves the whole person - body, mind and spirit. Particularly in Western educational contexts, there has been a tendency to ignore the interdependence of feeling, thought and action and to focus almost exclusively on what are seen as purely intellectual activities. But, as Vygotsky emphasized in his last major work, 'Thought has its origins in the motivating sphere of consciousness, a sphere that includes our inclinations and needs, our interests and impulses, and our affect and emotion. A true and complex understanding of another's thought becomes possible only when we discover its real, affective-volitional basis' (Vygotsky, 1987, p. 282).

sistema endócrino congênito, dividindo a noção de caráter em dois biótipos, cada um com variadas classificações de acordo com o temperamento: o esquizotímico e o ciclotímico. P. P. Blonskin, a partir de Kretchemer, afirma que os temperamentos representam diferenças entre os indivíduos, em suas idades diferentes: na primeira seria ciclotímico e na adolescência, esquizoide. Portanto, explica Vigotski, da concepção estática e única do caráter passa-se a compreendê-lo como sucessão consequente de um tipo pelo outro. Portanto, ainda não é uma visão dinâmica. Ele concorda com A. B. Zalkind, que considera esta visão da caracterologia como estatismo absoluto e biológico, um desencadeamento passivo do tipo biológico essencial congênito no ser humano. O que leva a um estudo classificatório empirista, que não considera a influência dialética com o meio, a condição essencial dos fenômenos, do movimento, da mudança, na gênese do processo dinâmico do desenvolvimento essencial do ser humano, quando, então, a classificação pode ser cientificamente válida. Vigotski explica que "...a essência dos objetos' é a dialética dos objetos e ela é descoberta na dinâmica, no processo do movimento, da mudança, do estabelecimento e da eliminação, no estudo da gênese e do desenvolvimento" (Id., Ibid., p. 281). A caracterologia comporta-se, até aquele momento, como as ciências naturais até C. Darwin. Vigotski mostra, então, que de modo semelhante ao que aconteceu na biologia, com o conceito de evolução no desenvolvimento das formas vivas, a psicologia, com I. P. Pavlov, explica a biologia dos indivíduos, a dinâmica da personalidade, ao estudar o reflexo condicional, e que esta é uma superestrutura complexa criada na base do organismo individual pelas condições externas. Portanto, a personalidade passa a ser compreendida como uma construção hereditária, congênita e também dinâmica, em constante mudança e desenvolvimento, condicionada socialmente pelas condições formativas. Ele explica que C. Cherrington vê nos testes do reflexo condicionado de Pavlov a chave para a descoberta da origem das formas psíquicas humanas superiores.

O caráter passa a ser compreendido como condicional por necessidade, dinâmico, e não é visto mais como a soma de traços básicos da personalidade e de comportamento, como mostra Vigotski (id., ibid, p. 282):

Entender o caráter dinamicamente quer dizer traduzi-lo para a língua de orientações principais e objetivas no meio social, entendê-lo na luta pela superação de obstáculos, na necessidade de seu surgimento e desdobramento, na lógica interna de seu desenvolvimento. A lógica do desenvolvimento do caráter é a mesma lógica de qualquer desenvolvimento. Tudo que se desenvolve se desenvolve por necessidade. Nada se aperfeiçoa e avança em função de um 'ímpeto vital', sobre o qual fala a filosofia de A. Bérghson. Seria um milagre se o caráter não se desenvolvesse sob a pressão da necessidade que o obriga e o empurra para o desenvolvimento.

Essa necessidade humana, segundo Vigotski (id., ibid, p. 282), "é a de viver no meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por este meio. Somente na qualidade de uma unidade determinada e social pode existir e funcionar o organismo humano."

Segundo Vigotski, A. Adler, a partir deste postulado, desenvolve o seu sistema de psicologia individual (psicologia social da personalidade), em uma visão distorcida por elementos metafísicos. Adler separa os estudos caracterológicos em uma psicologia posicionista, em que o desenvolvimento psicológico tem base na posição social da personalidade, e desposicionista, cuja base do desenvolvimento é a disposição orgânica, ou predisposição. Com Adler, então, explica Vigotski, o conceito caráter retorna ao sentido inicial, como no significado grego da palavra: "cunho". Como o cunho social da personalidade, comportamento petrificado, cristalizado, que é "típico da personalidade na luta pela posição social". No entanto, explica Vigotski (Id., ibid, p. 282-283), o caráter deve ser estudado como um todo, no plano da história de vida da personalidade humana:

... não só na relação com o passado da personalidade, mas com seu futuro. Isso pode ser denominado de direção final do nosso comportamento. Assim como a cena no filme que mostra um momento em movimento pode ser incompreendida, nos momentos subsequentes fora do movimento como um todo, assim a trajetória da bala está determinada pelo ponto final ou pelo alvo, da mesma forma qualquer conduta e qualquer traço do caráter provocam questões: a que estão direcionados? Qual é o objetivo? Em que se transformarão? Para onde pendem? Essencialmente, esta compreensão de fenômenos psicológicos não só do passado, mas do futuro não significa nada além da exigência dialética – aceitar os fenômenos em permanente movimento, descobrir nos fenômenos suas tendências, seu futuro, determinado por seu presente.

Segundo Vigotski, pode-se compreender estas afirmações com o estudo do reflexo incondicional específico mais simples, que Pavlov chama de reflexo do alvo [do objetivo], termo que prefere no lugar da palavra instinto, pois é orientado para o alcance do "alvo", portanto, entendido do futuro e explica a relação determinista entre o estímulo e a afetação, do motivo com a consequência. Vigotski acha curioso que Adler, a partir de Pavlov, explique a ideia de orientação do comportamento para o futuro com a educação do reflexo condicional de sinalização, como também acha curioso que Pavlov encontre semelhança entre o mecanismo do estudo de compensação e o reflexo de alvo/objetivo, importante para a vida, em especial, na educação. "O mecanismo de formação do reflexo de alvo a partir da presença de obstáculos foi estabelecido na psicologia por Pavlov e Adler" – explica Vigotski (Id., ibid, p. 284). Segundo ele, T. Lipps desenvolve, então, uma teoria do dique junto com a ideia de compensação, um obstáculo psicológico que aglomera energia em um ponto de orientação: o

alvo. Vigotski mostra que, assim, também, esse 'alvo' está dado com antecedência, é aparente, e em desacordo com uma teoria dinâmica da personalidade (Id., Ibid, p. 284):

Ela [a teoria dinâmica da personalidade] quer saber como surge o reflexo de alvo [objetivo], qual é a condicionalidade e a determinação causal daquelas formas de comportamento que estão orientadas para o futuro. A resposta para esta questão está na fórmula de Pavlov sobre a existência de obstáculos. A existência de obstáculos (como demonstrou a psicologia ainda antes de Pavlov) é não só a condição principal de *alcance do objetivo*, mas também a condição necessária do *próprio surgimento e existência do objetivo*.

Portanto, Vigotski (Id., Ibid, p. 285) vê a teoria dinâmica do caráter na unidade da orientação psicológica do futuro e o princípio da compensação no desenvolvimento da psiquê que, juntos com o princípio da condicionalidade social dos processos de desenvolvimento, explicam o princípio e fim de todo o processo, o desenvolvimento por necessidade:

As condições sociais, nas quais deve integrar a criança, compõem, por um lado, toda aquela esfera de inadaptação da criança da qual originam-se todas as forças de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos, que empurram a criança para o desenvolvimento, está arraigada nas condições do meio social no qual deve entrar a criança; por outro lado, para o alcance de um necessário nível social está direcionado o desenvolvimento da criança. Aqui está o início e o fim, o Alfa e o Ômega. Cronologicamente todos os três momentos deste processo podem ser representados assim: 1. a inadaptação da criança ao meio sociocultural cria fortes obstáculos no caminho do crescimento psíquico (princípio de condicionalidade social do desenvolvimento); 2. estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; tornam-se seu ponto de alvo [objetivo] e orientam todo o processo (princípio de perspectiva para o futuro); 3. a presença de obstáculos aumenta e obriga a função se aperfeiçoar e leva à superação destes obstáculos e isso significa a adaptação (princípio de Compensação). Como as relações da personalidade com o meio estão no início (1) e no fim (3) do processo, isso lhe confere um forma fechada e circular e permite analisá-lo a partir do aspecto direto (causal) e circular (de alvo/objetivo).

A partir dessas constatações, Vigotski explica os problemas do talento na criança, bem como do defeito, da genialidade e da neurose das pessoas. "A criança com um ou outro defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos estão dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento das capacidades, assim como o desenvolvimento do caráter, caminha dialeticamente e entra em movimento pela contradição." (Id., Ibid., p. 286).

Vigotski continua a sua crítica à caracterologia de Adler e mostra as teses de Freud nessa área, como a especificação dos caracteres de asseio, avareza e teimosia, relacionados ao erotismo anal, assim como o de ambição, ligada à incontinência urinária. Os caracteres estão ligados ao passado, que não mudam durante a vida da pessoa. Diferentemente, Adler considera que o caráter é o lado da personalidade voltado para o futuro. Os dois psicanalistas possuem essa divergência na interpretação dos sonhos, também.

O bielorusso considera a posição de Adler um rompimento importante com as teorias conservadoras em psicologia e psicanálise, nas quais os conflitos e traumas na infância permanecem compondo a vida das pessoas. Ao contrário daquelas teorias, a nova perspectiva orientada para o futuro possibilita compreender o desenvolvimento da personalidade como processo da pessoa no ambiente social, orientado pelas necessidades, o que possibilita a educação.

Vigotski explica que a incompletude e a inadaptação da criança para a existência independente possibilitam o seu desenvolvimento, a sua humanização em um processo social: "... um organismo animal constitui-se numa personalidade humana". Ele mostra que O. Riule este plano, esta linha da vida, do desenvolvimento das funções mentais, que chama de caráter. Do mesmo modo, K. Gross opõe-se a S. Holl e a teoria biogenética, e desenvolve pesquisas que mostram a brincadeira como base para a educação (e autoeducação) da criança, orientada para o futuro, como um exercício para o processo do desenvolvimento, educação e elaboração da sua personalidade, preparando-a para o futuro, o que também, para Vigotski, vai de encontro ao inatismo.

Vigotski mostra, também, que existe, na realidade, uma formação ou elaboração do processo de surgimento do caráter, o que se torna essencial para entender a personalidade e, por exemplo, para se compreender o aspecto social do caráter de classe. Do mesmo modo, "A. B. Zalkind aponta para a contradição em que entram estas teorias com aquele fato fundamental que cada pessoa é não só uma unidade biológica, mas também histórica e carrega em seu caráter traços históricos." (Id., Ibid, p. 288).

Ao reafirmar a crise da psicologia moderna, nesse seu estudo sobre a dinâmica do caráter infantil, Vigotski mostra que, apesar de valiosa, sobretudo na parte prática e pedagógica, tendo influenciado a educação social na Alemanha e na Áustria, pois ressalta a importância do meio social e da educação, a teoria de Adler contém elementos filosóficos inconciliáveis, mas, explica o autor, citando O. F. Kanitz: "Ele nos dá fundamentos psicológicos às palavras de Marx: nossa existência social determina nossa consciência" (VIGOTSKI, 2006, p. 289).

Nesse momento da obra de Vigotski (1928), aqui representado pelo seu estudo sobre o caráter e a personalidade, o pesquisador ainda enfatizava os aspectos cognitivos do desenvolvimento da personalidade. Ele ainda não havia desenvolvido o conceito de *perezhivanie* em suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Nesse sentido, González Rey (2004a, p. 46) observa que, anteriormente, o conceito de consciência está fortemente elaborado como sistema de articulação das funções psíquicas superiores, "como um espaço de

articulação do que como função e processo... A partir de 1931, com a introdução do conceito de situação social do desenvolvimento Vygotsky, segundo Bozhovich (1981), começa a buscar a unidade do desenvolvimento psíquico na vivência... [que] ...passa a atuar como a unidade da situação social de desenvolvimento."

Segundo o professor González Rey, a posição cognitivista de Vigotski vai sendo superada pelas pesquisas posteriores do bielorusso quando consegue relacionar o conceito de vivência (a relação afetiva da criança com o meio), com as emoções que estimulam e regulam as suas ações e, sobretudo, quando nota que a vivência é social nos processos motivacionais e na produção de sentidos. Para ele, a categoria sentido não chega a ser desenvolvida plenamente por Vigotski, mas o foi suficientemente para que a concepção de psique sofresse uma mudança qualitativa, de uma visão naturalista para a histórico-social, abrindo possibilidades para a elaboração de uma teoria da subjetividade.

Para González Rey, quando Vigotski relaciona o sentido à palavra falada pela pessoa, ele aponta para um processo, uma formação dinâmica em nível psíquico, em que as influências externas tornam-se possibilidades geradoras de sentido da subjetividade, sentido este produzido em diferentes contextos de ação do sujeito no momento atual. Ele cita o pesquisador russo: "Em geral, o problema não é a unidade do afeto e do intelecto como tal, e sim a realização dessa unidade na forma de um 'sistema dinâmico de sentidos' o qual abarca tanto a 'dinâmica do pensamento' (intelecto) como a 'dinâmica da conduta e da atividade concreta da personalidade'." (Id., Ibid., p. 50). Essa nova interpretação da psique possibilita, segundo Rey, "...ultrapassar as dicotomias como consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, intra-inter, etc., pois o sentido se produz de forma simultânea na integração dessas dimensões." (Id., Ibid., p. 52).

González Rey cita um trabalho seu, de 1991 (Id., Ibid., p. 53), em que explica os conceitos de subjetividade individual e social:

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. Essa subjetividade individual caracteriza historicamente os sujeitos singulares que constituem os diferentes espaços sociais e se expressa nas ações deles, convertendo-se a partir desta perspectiva em ações constituintes de outro momento da subjetividade: a subjetividade social, que, por sua vez, é constituinte do sujeito.

González Rey também afirma que Zaporozhetz foi um dos poucos psicólogos russos a citar Vigotski no estudo da categoria de sentido, quando este mostra que a ação do sujeito para a satisfação da sua necessidade é dirigida pelo controle emocional, pelo sentido subjetivo

daquilo que está sendo feito e não pelo controle intelectual. Rey enfatiza o conceito de necessidade para entender a subjetividade e a gênese social dos processos subjetivos do sujeito.

Essas normas e valores em instituições como a família e a escola, podem se constituir como sistemas de poder e de exclusão, mesmo com a forte carga subjetiva, como explica Rey (Id., Ibid., p. 53-55), que devido à sua condição ideológica naturalizam-se e podem tornar-se padrões objetivos que regulam o comportamento social, transformando-se em sistemas de controle social.

Esses sistemas de controle social presentes nas práticas institucionais podem ir de encontro às necessidades das pessoas nas suas próprias atividades, nas suas experiências e desejos de uma vida digna de ser vivida. Esta constatação valoriza o trabalho dos professores com os estudantes na escola, pois eles podem desvelar os mecanismos de poder, simbólicos ou não, que lhes trazem qualquer tipo de prejuízo presente nas normas e valores institucionais, com gênese nas tradições da comunidade/sociais, produzidas histórica e culturalmente. Ao devolver aos processos subjetivos individuais e sociais a intencionalidade das ações, retirando-a de determinações sociais externas, possibilita-se a ação pessoal-institucional-social para a real emancipação e desenvolvimento humanos.

Concordamos com González Rey (Id., Ibid., p. 55) quando afirma: "O sentido é guiado por aquilo que o sujeito sente e que nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir." Ele critica, então, os regimes considerados erroneamente como socialistas, que caíram por tentar impor formas universais e naturalizadas às subjetividades social e individual, mas que expressavam apenas a subjetividade dos líderes e grupos de poder, cristalizando princípios políticos e ideias sociais como verdades indiscutíveis, coisificando-as. Para Rey, há que se considerar as necessidades diferentes das pessoas, setores e população, ou seja, as especificidades culturais em um processo constante de diálogo, de negociações, pois a imposição de normas e valores, de forma oculta ou não, intencionalmente ou não, redundam em fracasso na construção de uma situação social nova e a democracia torna-se um artifício do poder. Do mesmo modo, ele critica a forma atual e perversa do capitalismo que produz sentidos supérfluos e falsas necessidades e desejos, ligados ao consumo e à aparência: o totalitarismo da mídia e dos grupos econômicos. Em suma, a produção e cristalização de verdades aparentes pela subjetividade individual na elaboração da subjetividade social.

As noções de subjetividades social e individual de González Rey, a partir do conceito de sentido em Vigotski, resgata a qualidade essencial de ser humano e sua humanização, ao explicar o processo de subjetivação emocional na elaboração dos sentidos, e deslocar os

motivos das atividades do sujeito como objetivos localizados no espaço social (teoria da atividade de Leontiev, em uma orientação que se torna hegemônica e oficial na Psicologia, no regime soviético), para o âmbito das necessidades individuais e sociais (que interpretamos como desejos pessoais), que orientam e guiam as ações nas atividades das pessoas. "A subjetividade afasta o dever ser de sua relação com o externo, com o que está fora, que foi o princípio universal usado para legitimar a moral, o direito, a política e todas as formas institucionalizadas de consciência social." (Id., Ibid., p. 54).

González Rey mostra que o conceito de atividade e ação funcional, presente em Leontiev, fica ultrapassada pelos estudos de autores que até mesmo por ele foram influenciados, como Holzkam, Dreier e Axel, "e a ação passa a ser considerada como parte de uma constelação de ações associadas à história de um contexto e a um sujeito ativo que participa em um conjunto simultâneo de práticas sociais." (Id., Ibid., p. 64). Em sua citação, é o que Dreier chama de prática social pessoal translocal, um complexo de ações sociais que não se configura mais em um contexto de ações do sujeito com objetos, mas por estruturas subjetivas que mudam de modo complexo nas práticas sociais.

Esta teoria da ação, para González Rey (Id., Ibid., p. 64-69), contribui para a compreensão da subjetividade por não separá-la das ações do sujeito em um ambiente social complexo, realizadas em diferentes níveis e simultaneamente, mas fica demasiadamente focada no processo atual, estabelecendo-se no âmbito do intersubjetivo apenas, em detrimento da compreensão dos espaços simbólicos nos espaços sociais da ação do sujeito, que atravessam e transcendem o intersubjetivo:

No entanto, eles não levam muito em consideração a história dos próprios sujeitos envolvidos nos sistemas de ações, e isso faz com que priorizem o processo atual em detrimento da dimensão histórica na explicação do comportamento. A dimensão processual se impõe à organização da subjetividade. Por isso dá-se prioridade à ação em detrimento dos processos de subjetivação que antecipam a participação do sujeito em suas várias formas de ação, antecipação que é uma das fontes de produção de sentido no curso da ação. A tensão entre os sentidos subjetivos que o sujeito produz no contexto de suas ações atuais e os sentidos associados com as formas históricas de sua organização subjetiva são parte da configuração subjetiva de toda ação humana.

Do mesmo modo, os aspectos discursivos dos processos de comunicação revelam aspectos importantes do complexo sistema social, em diferentes contextos culturais, mas os estudos precisam considerar a interdependência complexa e dialética dos fenômenos. González Rey explica (Id. Ibid., p. 122):

Excluir o pensamento humano e a tensão gerada pelos sujeitos como forma de desenvolvimento dos espaços sociais, a meu ver, tem inúmeras consequências

negativas para o desenvolvimento da psicologia social... Considero a produção de narrativas como expressão de sentidos que não se esgotam nas formas narrativas que os expressam. As narrativas vieram adicionar mais uma fonte de estudo dos processos subjetivos que a psicologia, em sua individualização comportamental, nunca tinha estudado. No entanto, transformar a própria narrativa no sistema último de construção daquilo que elas expressam parece-me uma simplificação que oculta a verdadeira ordem complexa dos processos sociais.

O avanço nos estudos vigotskianos abordado por González Rey contribui para o trabalho do educador: ao planejar a unidade de ensino, pensando nas mudanças qualitativas que podem ocorrer na psique de cada criança, ele pode considerar essa dimensão subjetiva da vivência e representação dos objetos em suas experiências no contexto social da sala de aula e da sua vida cotidiana; de certo modo, compartilhar dos sentidos e emoções da criança, dos quais ela pode ter consciência ou não, e sobre os quais ela pode verbalizar ou não; compreender as experiências da criança em um processo de subjetivação, que são psicológicas e que podem gerar afetos e produzir emoções, ligadas à posição social dela. Os sentidos gerados pela criança podem afetar o seu comportamento e dependem também do repertório que ela tem construído em sua história de vida; o objetivo pode tornar-se psicológico. Tal perspectiva histórico-cultural da subjetividade, que González Rey nos oferece a partir de Vigotski, pode ajudar no trabalho do educador, no planejamento didático das unidades de ensino, ao pensar os conteúdos que irá trabalhar com os alunos na prática das tarefas educacionais.

1.2 As funções da escola na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural

Kozulin (1990, p. 242-248) explica que Davidov e seus colaboradores enfrentaram dificuldades e problemas para implantação da sua abordagem de ensino desenvolvimental, em um momento em que as escolas soviéticas passavam por grave crise, especialmente no desenvolvimento da criatividade dos estudantes, ocasionado, entre outros, por um currículo rígido e métodos autoritários de ensino, reflexo de um modelo político autoritário, mais voltado para um processo produtivo que privilegiava as matemáticas e a ciência.

Mostra ainda Kozulin, que Davydov faz uma crítica epistemológica ao modelo educacional tradicional do conhecimento empirista, formulado a partir de John Locke, que leva os estudantes a uma lógica formal na aprendizagem, que impede a investigação das possibilidades no estudo dos problemas e fenômenos. O ponto de partida é alguma propriedade imediata e observável do objeto, sendo que o empirista faz abstrações dos traços comuns observados em vários objetos, chegando a uma generalização em que põe uma

etiqueta verbal, convertendo-a em um conceito, para conseguir, no máximo, uma classificação. Não se realiza, assim, a distinção essencial entre generalizações cotidianas e elaboração de conceitos científicos presentes na lógica da investigação científica, levando ao fracasso do curriculum tradicional. (KOZULIN, *Ibid*, p. 243).

O pesquisador russo propõe, então, uma retomada do pensamento lógico hegeliano para o problema das generalizações, com a análise social marxista. Segundo Kozulin (*Ibid*, p. 243-244, tradução nossa), Davydov propôs:

...que as generalizações encarnadas nos conceitos fossem consideradas produtos da atividade coletiva humana. Os conceitos são modelos semióticos universais que servem como fórmulas hipotéticas da experiência coletiva. A tarefa da psicologia é investigar o processo de *apropriação* destes modelos pelo indivíduo. A tarefa do educador é elaborar atividades relevantes para a tarefa de desenvolver as habilidades de generalização teórica no estudante.¹¹

Davidov busca ampliar, com a teoria da atividade do ensino desenvolvimental, a teoria da atividade de Leontiev, a qual considerava como um desdobramento dos estudos de Vigotski. No tópico seguinte, mostram-se as funções da escola a partir da concepção davidoviana de que o trabalho do Educador é possibilitar tarefas que ajudem os estudantes a desenvolver conceitos, elaborações teóricas, signos produzidos na experiência coletiva para novas significações pessoais e sociais.

Após extensas pesquisas, Davydov mostra que a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento mental das crianças (1988, p. 5, tradução nossa):

A entrada da criança para a escola é uma das transições cruciais durante a sua vida. A evidência externa desta transição é visível nas mudanças que são feitas na organização da vida da criança e nas novas obrigações que ela assume com um aluno. Esta é, no entanto, uma transição que possui um fundamento de profundo alcance interno: ao entrar na escola, a criança começa a assimilar os ABCs das formas mais desenvolvidas da consciência social – da ciência, da arte, da moralidade, e do direito – que ligam-se com a consciência e pensamento teóricos. Os ABCs destas formas de consciência social e das formações espirituais correspondentes não podem ser assimiladas a menos que as crianças procedam uma atividade compatível com a atividade humana nela incorporada. A atividade é a atividade de aprendizagem.¹²

¹¹ ...que las generalizaciones encarnadas en los conceptos se considerasen productos de la actividad colectiva humana. Los conceptos son modelos semióticos universales que sirven como fórmulas hipotéticas de la experiencia colectiva. La tarea de la psicología es investigar el proceso de apropiación de estos modelos por el individuo. La tarea del educador es elaborar actividades relevantes para la tarea de desarrollar las habilidades de generalización teórica en el estudiante.

¹² The entry of the child into school is one of the crucial transitions in his lifetime. The external evidence of this transition is visible in the changes that are made in the organization of the child's life and in the new obligations that he assumes as a pupil. It is, however, a transition that has a deep-reaching internal foundation: on entering school, the child begins to assimilate the ABCs of the more developed forms of social consciousness-of science, of art, of morality, and of the law-which tie in with theoretical consciousness and thought. The ABCs of those forms of social consciousness and of the corresponding spiritual formations cannot be assimilated unless the children carry out an activity commensurate with the human activity embodied therein. That activity is learning activity. (Tradução minha.)

Davidov (1988) explica que a atividade principal das crianças mais novas em idade escolar é a atividade de aprendizagem. Nesse processo de aprendizagem, além de reproduzir as formas de consciência social (o conhecimento e as habilidades) elas desenvolvem também as habilidades da consciência teórica. As crianças aprendem, por exemplo, nas atividades da brincadeira, do trabalho, dos esportes, mas a atividade de aprendizagem na escola tem conteúdo e estrutura que a caracteriza como atividade de aprendizagem formal, ou seja, como atividade de estudo. A atividade de aprendizagem formal é a atividade de estudo.

M. Hedegaard e colaboradores ampliam o monumental trabalho desenvolvido por V. V. Davydov, criando possibilidades para o avanço da Pesquisa que considera a escola, a sala de aula, as mudanças que as crianças experimentam no trânsito de uma instituição para outra, ou no interior de uma mesma instituição, no seu cotidiano cultural e social, como suportes institucionais [*institutional affordance*] fundamentais para o desenvolvimento da personalidade, para a apropriação dos produtos da experiência humana: cultural, social, histórica e pessoal.

Neste sentido, lembramos a afirmação de Libâneo (2011, p. 14):

...é fora de dúvida que os pedagogos e os professores devem às análises sociológica, política, econômica, histórica a compreensão contextualizada da escola, inclusive na busca de explicação da trajetória mal sucedida da escola pública, e jamais eu recusaria a necessidade dessas análises. No entanto, elas por si só são insuficientes para a compreensão das formas de intervenção na prática educativa, dado que o processo educativo é um acontecimento eminentemente endógeno, acontece de dentro para fora, pois, em última instância, o que se visa na educação é a formação humana. O que confere, efetivamente, qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos.

Portanto, a qualidade que se busca na atividade de ensino-aprendizagem pode ser compreendida como a realização de práticas escolares que possibilitem a apropriação e desenvolvimento de conceitos-conteúdos da matéria das disciplinas pelos alunos a partir das suas vivências, considerando-se a sua situação social, cultural, para que possam realmente promover mudanças sociais, institucionais e pessoais. Mudanças que signifiquem viver uma vida digna [*good life*], que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, para o desenvolvimento da personalidade das pessoas. Segundo Hedegaard (2008, p. 218), “...Concepções de uma ‘vida boa’ estão ancoradas nas normas e valores que estão entrelaçados nas diferentes tradições culturais nas instituições onde a vida diária é vivida e atividades diárias acontecem...”.

Em nosso entendimento, o sentido subjetivo social de uma vida digna de ser vivida só será possível com o diálogo e a compreensão coletiva dos sentidos subjetivos pessoais, como a busca de uma qualidade de vida que envolva melhoria das condições sociais no âmbito da saúde, da urbanização e sustentabilidade ambiental dos espaços sociais, acesso universal gratuito à educação e às artes, do mesmo modo para os serviços de saúde e dos serviços sociais, melhor distribuição de renda e acesso ao trabalho com justa remuneração, etc.

Chaiklin (2002, p. 167-180) chama a Educação escolar [*schooling*] como 'desenvolvimento da personalidade', pois a sua instituição, nas sociedades modernas, objetiva (ou deveria alcançar) o desenvolvimento da pessoa como um todo. Assim, devem-se criar condições às crianças, na sala de aula, para trabalhar com o conteúdo material das disciplinas, visando ao desenvolvimento pessoal delas, o que não se encontra facilmente em teorias e práticas de ensino e aprendizagem ou na elaboração dos currículos escolares. Ele explica que o ensino desenvolvimental, com o foco histórico-cultural no desenvolvimento humano, dá suporte essencial para o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da personalidade, com os objetivos sociais presentes nas práticas educacionais das matérias-disciplinas concretas que incorporam um complexo de valores e normas culturais acumulados historicamente. Esse foco deve-se à compreensão de que o desenvolvimento dos motivos no desenvolvimento da personalidade se dá na participação das pessoas nas práticas sociais.

Um exemplo do que se aponta, pode ser encontrado na seguinte explicação de Dalton e Tharp (WELLS e CLAXTON, 2007, p. 186, tradução nossa):

É claro, o objetivo da educação escolar [*schooling*] não é desenvolver a fala informal da comunidade local. Mas a preocupação do professor com padrões de linguagem baseadas na comunidade permite a eles antecipar e responder de maneiras que avancem o desenvolvimento da linguagem acadêmica dos estudantes. Quando ocasiões interativas são frequentes em uma sala de aula, os professores podem ajudar os estudantes criando andaimes da sua performance linguística para o diálogo acadêmico (Tharp e Gallimore, 1988). Ao atuar com o Desenvolvimento Padrão da Língua regularmente significa prover os estudantes com a experiência interativa necessária para dominar o discurso acadêmico, e para entender que ser um estudante significa aprender aquela linguagem.¹³

Apesar de considerar as posições que remetem ao desenvolvimento das identidades dos estudantes, facilitando o engajamento emocional deles através da participação em atividades

¹³ Of course, the purpose of schooling is not to further develop local community informal speech. But teacher awareness of community-based language patterns allows them to anticipate and respond in ways that further students' academic language development. When interactive occasions are frequent in a classroom, teachers can assist students by scaffolding their language performance for academic dialogue (Tharp and Gallimore, 1988). Enacting the Language Development Standard regularly means providing students with the interactive experience needed to master academic discourse, and to understand that being a student means learning that language.

socialmente significativas, Gordon Wells considera estimulante a posição de Seth Chaiklin que ressalta, na Educação escolar, a primazia do desenvolvimento da personalidade através do engajamento dos estudantes com o conteúdo material da disciplina. Para Wells (Ibid, p. 204, tradução nossa):

Esta orientação para a personalidade coloca ênfase no sujeito concreto, na sua subjetividade individual, não como uma entidade independente ou fixa, mas como fluida e constituída através da natureza das suas relações sociais. Isto é o que Vigotski referia-se como a criança 'histórica' colocada [*grounded*] nas particularidades sócio-históricas e relacionais dos ambientes da vida...¹⁴

Hedegaard *et alii* (1999) avaliam que as descobertas, conceitos e ideias da abordagem histórico-cultural na rica diversidade mencionada anteriormente, inspiraram inúmeros pesquisadores com *backgrounds* teóricos diferentes, em diversas áreas, na busca de novos caminhos para integrar os seus programas e trabalhos de pesquisa em um contexto mais amplo.

Uma questão central, nessa abordagem, é a relação entre a aprendizagem desenvolvimental psíquica, nas quais estão implicadas, leis, regularidades e condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e as possibilidades da aprendizagem e da educação escolar nos processos de ensino-aprendizagem. A aprendizagem é uma atividade especial em que as pessoas, sujeitos conscientes interagem com o mundo agindo ativamente sobre objetos, sob condições sociais, institucionais e pessoais concretas.

Vejamos, então, o papel da atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico das crianças, nas pesquisas de V. V. Davydov, em que estão implicadas as interações pedagógicas com os conteúdos, ou seja, as condições para a formação do pensamento teórico-conceitual para o desenvolvimento da personalidade.

Para Davydov (1988, p. 3 a 46), a entrada da criança na escola é uma das transições cruciais em toda a sua vida. A atividade humana principal nessa etapa é a atividade educacional de ensino-aprendizagem, em que as crianças se apropriam das formas de consciência social e formações espirituais (mentais), no processo de formação conceitual. É no período escolar da primeira infância [*younger school-age period*] que a criança desenvolve a necessidade para o estudo e desenvolve a habilidade para o estudo, as quais devem ser trabalhadas através de tarefas psicológicas e pedagógicas, portanto tarefas didáticas, que

¹⁴ This orientation to personality places the emphasis on the concrete subject, on his or her individual subjectivity, not as a fixed or independent entity, but as fluid and constituted through the nature of his or her social relations, This is what Vygotsky referred to as the 'historical' child grounded in the socio-historical and relational particulars of life's settings.

constituem a essência dos problemas do ensino desenvolvimental. Por meio da resolução de tarefas cognitivas pelas crianças, na Educação infantil, que têm como base a resolução de problemas, possibilita-se a elas a experiência da atividade criativa, o principal elemento da experiência social, além do conhecimento, habilidades e atitudes para com o mundo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve dirigir-se para o desenvolvimento da personalidade das crianças desde a sua entrada na educação infantil.

Davydov considera que a base essencial para elaborar os problemas de ensino-aprendizagem desenvolvimental é o conteúdo, de onde surgem os métodos (ou modos) da organização do ensino, e esta afirmação também está relacionada com o fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico. Trata-se de uma afirmação fundamental para a didática desenvolvimental. Recorrendo a Vigotski e Elkonin, Davydov destaca a ideia de que “o ensino desempenha o seu papel principal no desenvolvimento mental primeiramente por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado.”¹⁵ (DAVYDOV, 1988, p. 19, tradução nossa).

Não se trata de um conteúdo inerte, mas de um conteúdo teórico-conceitual. Na verdade, as crianças em atividade de estudo reproduzem ativamente, dialeticamente, o processo real em que as pessoas criam conceitos, imagens, valores e normas. Enfim, é um conhecimento compreendido em seu desenvolvimento histórico real, culturalmente acumulado, o qual deve impregnar o conteúdo da matéria de todas as disciplinas na escola de modo que, assimilando conceitos teóricos, as crianças possam desenvolver a consciência teórica, no desenvolvimento da sua personalidade. Com base no conceito de internalização, desenvolvido por Vigotski e, posteriormente, por Leontiev, Davydov explica que a atividade de aprendizagem é realizada pelas crianças escolares quando elas desempenham ações apropriadas, a partir das ações e operações sobre os objetos. Davydov (1988, p. 23, tradução nossa) cita Leontiev:

O domínio de ações mentais que pressupõe a apropriação, a "aquisição" ["*inheritance*"] pelo indivíduo do conhecimento e dos conceitos que a humanidade tem apresentado necessariamente requer que o sujeito efetue uma transição de ações explicitamente externas para ações no plano verbal e, finalmente, que gradualmente os internalize tornando-os em operações mentais implícitas, transações mentais...¹⁶

¹⁵ For us," El 'konin wrote, "fundamental significance attaches to his [Vygotskii's-V.D.] idea that teaching discharges its leading role in mental development primarily though the content of the knowledge being assimilated.

¹⁶ The mastery of mental actions that underly the appropriation, the "inheritance" by the individual of knowledge and concepts that mankind has elicited necessarily requires that the subject effect a transition from explicitly external actions to actions on the verbal plane and, finally, that he gradually internalize the latter, turning them into implicit mental operations, mental transactions ...

A este respeito, explica Davydov (1988, p. 24, tradução nossa):

Como a atividade de aprendizagem torna-se uma realidade para as crianças escolares mais novas, uma importante nova formação psicológica de determinada idade – os fundamentos da consciência teórica e do pensamento e as habilidades mentais (reflexão, análise, planejamento) que estão ligadas ali, também – é formada e desenvolvida nelas.¹⁷

A escola deve possibilitar condições adequadas para que as ações de aprendizagem possam ser efetivamente ações para o desenvolvimento do pensamento teórico com a realização de mudanças psicológicas qualitativas no desenvolvimento da personalidade das crianças. É assim que o tratamento didático dos conteúdos em que estes são mostrados em seu desenvolvimento histórico, levam à formação de conceitos e, assim, à formação das capacidades cognitivas dos alunos. Esses passam a conhecer como nasceram os conteúdos/conceitos com os quais estão trabalhando, por que e de que modo o conteúdo de determinado conceito pode ser identificado; por que e de que maneira esse conteúdo foi registrado; as situações específicas nas quais esses conteúdos manifestam-se em determinado fenômeno.

Como vimos com Davydov, as crianças escolares devem resolver tarefas de aprendizagem através de ações que possibilitem a aquisição de conceitos/conteúdos desde generalizações teóricas substantivas. É tarefa da didática desenvolvimental, na abordagem histórico-cultural, viabilizar tais ações, tais como descritas por Davydov (Id., 1988, p. 30, tradução nossa):

...transformar as condições da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto sob estudo; modelar a relação identificada em um item-específico, gráfico ou forma literal; transformar o modelo da relação para estudar as suas propriedades na sua "pura aparência" ["*pure guise*"]; construir um sistema de tarefas específicas que sejam resolvidas de um modo geral; monitorar a performance das ações precedentes; avaliar a assimilação do modo geral que resulta da resolução da tarefa de aprendizagem dada.¹⁸

Seguindo a teoria da atividade de Leontiev, explica Davydov (id., *ibid*, p. 30, tradução nossa): "cada uma destas ações compreende a operações correspondentes, cujas combinações

¹⁷ As learning activity becomes a reality for younger schoolchildren, an important new psychological formation of the given age-the fundamentals of theoretical consciousness and thought and the mental abilities (reflection, analysis, planning) that are linked there too-is shaped and developed in them.

¹⁸ ...transforming the conditions of the task in order to reveal the universal relationship of the object under study; modeling the identified relationship in an item-specific, graphic, or literal form; transforming the model of the relationship in order to study its properties in their "pure guise"; constructing a system of particular tasks that are resolved by a general mode; monitoring the performance of the preceding actions; evaluating the assimilation of the general mode that results from resolving the given learning task.

variam dependendo das condições concretas que se aplica à resolução de uma tarefa de aprendizagem dada."¹⁹

Para Davidov, as relações na atividade de aprendizagem acontecem assim: ação/objetivo da tarefa; operação/condições da tarefa. Os trabalhos em grupo, na sala de aula, com a mediação do professor, são desenvolvidos através de ações coletivas que passam a ser internalizadas por cada criança, individualmente, para a resolução de tarefas. A meta principal é a transformação (orientada por um objetivo) das condições da tarefa de aprendizagem com a finalidade de pesquisar, descobrir e identificar uma relação geral na totalidade do objeto de estudo, na sua integralidade material real, na gênese e fonte do fenômeno, relação esta que deve estar refletida em um conceito teórico, que é também o conteúdo desta análise mental. Esta relação universal identificada deve ser transformada em um modelo, produto de uma análise mental, que registre e represente a relação geral num objeto integral que possa ser analisado. O conteúdo do modelo representa as características internas do objeto. Em seguida, a ação de transformar o modelo com objetivos de estudar as propriedades das relações universais identificadas no objeto, desvelam a relação geral, que pode ter sido distorcida por relações particulares. Essas ações buscam possibilitar ações e operações de pesquisa do conteúdo do objeto pelos estudantes. Logo, o acompanhamento de até onde esse modelo geral e suas transformações refletem o objetivo da tarefa, deve ser realizado através do controle e avaliação pelos estudantes e pelo professor. O processo pode ser orientado intencionalmente para a consecução dos objetivos da tarefa de aprendizagem através de novas ações e operações, sempre que necessário, e as ações transformarem-se em habilidades e hábitos, ou seja, competências para novas ações e atividades.

O motivo principal das crianças escolares e o seu desenvolvimento (a unidade do desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo-emocional, estético, moral, etc) relaciona-se com as atividades de estudo que elas desenvolvem, na interação com outras pessoas. Os motivos das crianças e o seu desenvolvimento também estão ligados com a totalidade da vida cotidiana das crianças, ou seja, às suas vivências dentro e fora da escola, no lar, nas brincadeiras, nas práticas que vivenciam em outras instituições.

Hedegaard et al (2001, p. 122) explica que, para se tornarem desenvolvimentais, as atividades de estudo devem acontecer no interior da zona de desenvolvimento proximal, que está relacionada a uma determinada criança, mas também a todo o grupo de crianças que vivenciam os mesmos ambientes. Essa zona de possibilidades de conhecimento para as

¹⁹ Each such action is comprised of the appropriate operations, whose combinations vary depending upon the concrete conditions that apply to the resolution of a given learning task.

crianças deve ser vista como o conhecimento da matéria-disciplina que elas estão estudando relacionado às experiências e conhecimento da sua vida cotidiana. Conhecimento que as crianças compartilham em sua vida tanto na comunidade, como na escola.

O ensino desenvolvimental que visa a formação de conceitos pelas crianças será culturalmente significativo para elas. Então, as crianças poderão usar o conhecimento escolar como uma ferramenta para analisar e refletir sobre as suas atividades cotidianas, para entender as relações entre a cultura da sua comunidade e outras culturas, inclusive a escolar. A autora explica que, assim, a aquisição do conhecimento escolar poderá ampliar o significado do conhecimento cotidiano se construído sobre esse conhecimento cotidiano da criança, como argumenta Vigotski. O desenvolvimento cognitivo da criança relaciona-se com a formação dos conceitos de maneira cada vez mais complexa na relação entre os aspectos concretos e abstratos da área conceitualizada.

Compartilha-se com Hedegaard (2002, p. 14, tradução nossa) a visão de cultura como sendo "as formas de práticas e significados que caracterizam uma maneira de viver institucionalizada, compartilhada por um grupo de pessoas, como podemos encontrar na vida cotidiana da escola."²⁰ Ultrapassando o modo mais tradicional de definir cultura como um tipo de construção simbólica da vida cotidiana, Hedegaard inclui também as formas de práticas.

Na hierarquia dos motivos, a brincadeira [*play*] (FLEER, 2010) e os motivos sociais são os mais importantes nessa etapa do desenvolvimento. Um estudo sobre a motivação das crianças pode ser encontrado em Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 80, tradução nossa):

- a) Tomar em consideração o motivo dominante das crianças quando formular a área da disciplina de um curso de ensino...
- b) Dar responsabilidade às crianças para a pesquisa ativa no conteúdo da área da disciplina do curso de ensino, e ajudá-las a adquirir conhecimento das relações básicas nesta área da disciplina de modo que elas possam formular o seu próprio entendimento (modelo nuclear) e pesquisar os seus próprios problemas.
- c) Uso da vida social da classe. As crianças em um ambiente de sala de aula frequentemente importam-se mais sobre a opinião dos seus colegas do que com a opinião do professor. Nós tomamos benefício deste interesse criando suporte para o trabalho colaborativo em tarefas de pesquisa, e formulando problemas que requeiram esforço coletivo para a solução.²¹

²⁰ ... culture as the forms of practices and meanings that characterise an institutionalised shared way of living for a group of people, as we find it in the everyday life of school.

²¹ a) Take the children's dominating motive into consideration when formulating the subject area of a teaching course...

b) Give children responsibility for active research into the content of the subject area of the teaching course, and help them gain knowledge of the basic relations in this subject area so that they can formulate their own understanding (core model) and research their own problems.

c) Use the social life of the class. Children in a classroom setting often care more about the opinion of their peers than the opinion of the teacher. We benefit from this interest by supporting collaborative work on research tasks, and formulating problems that require collective effort for solution.

1.3 Uma Didática Histórico-Cultural na Intervenção Pedagógico-Didática

A didática histórico-cultural, tal como abordada aqui, é entendida como ferramenta mediadora entre a atividade de ensino dos professores e a atividade de aprendizagem dos estudantes nas práticas pedagógicas da instituição escolar em um contexto social. Essas duas atividades compõem uma unidade inseparável e tem sido considerada na Abordagem histórico-cultural como processo ensino-aprendizagem desenvolvimental [*obutchenie*], para a formação da personalidade e da consciência social da pessoa.

Os educadores brasileiros podem estar, no atual contexto brasileiro em que se situa a escola pública, com desafios e possibilidades muito parecidas com aquelas enfrentadas na Rússia por Vigotski, depois com Davydov e outros pesquisadores, guardadas as diferenças históricas.

Pelo que se tem pesquisado, parece que a tendência predominante é privilegiar uma didática como ferramenta "crítica", com retoques de temas sociológicos ou políticos. Ou seja, as necessidades pedagógicas e psicológicas do processo de aprendizagem e desenvolvimento parece não ter um lugar privilegiado no interior das escolas ou dos sistemas de ensino. Em situações em que há valorização do ensino, no entanto, prepondera a lógica do pensamento empirista e pragmático, com ênfase na lógica formal, em detrimento de uma lógica dialética. Assim, ver-se-á que a ênfase não está na formação do pensamento criativo/produtivo das crianças no processo ensino-aprendizagem.

Davydov (1988) levanta questões necessárias à compreensão do processo ensino-aprendizagem, quando a atividade de aprendizagem está sendo trabalhada com as crianças na escola. Essa questão é trazida aqui em função do planejamento das atividades na Didática, no trabalho cotidiano para sala de aula com os estudantes.

A atividade de aprendizagem possui uma estrutura com natureza específica e seus componentes são: as necessidades percebidas, os motivos, as tarefas [*tasks*], as ações e operações. Esses componentes estruturais foram ampliados por Davydov quando prioriza os desejos [*desires*] como formadores dos motivos [*motives*] das atividades das pessoas.

Davydov mostra que a compreensão da atividade de aprendizagem, a partir da teoria da atividade é complexa e exige que os professores considerem que há uma interconexão dinâmica entre esses componentes estruturais: um objetivo de aprendizagem pode tornar-se um motivo e uma ação de aprendizagem pode transformar-se em uma operação. Nessa atividade específica e fundamental no desenvolvimento da criança, também existem estágios desenvolvimentais a serem considerados no período escolar, desde o momento em que ela

toma forma como sendo a atividade principal das crianças, bem como no seu consecutivo desenvolvimento como base para outras atividades principais das pessoas. Há que se considerar as conexões recíprocas da atividade de aprendizagem com outras atividades das crianças, no desenvolvimento da sua personalidade. Libâneo e Freitas (2012) explicam a noção de Didática Desenvolvimental de V. V. Davydov:

A didática desenvolvimental propõe que o ensino visa promover e ampliar o desenvolvimento mental. Em outras palavras, a finalidade do ensino é a formação de ações mentais (capacidades intelectuais) por meio dos conteúdos. A realização dessa finalidade se dá pela atividade de aprendizagem que consiste nos processos de formação de conceitos e operação mental com conceitos. Chega-se aos conceitos pelo processo abstração-generalização, ou seja: primeiro é preciso que o aluno, com a ajuda do professor, vá caminhando com seu raciocínio na identificação de um princípio interno comum que está na origem da constituição de um determinado conteúdo. O princípio interno é aquele que unifica todas as particularidades do objeto, obtidas pela apreensão das relações internas do objeto. Este procedimento mental é o que se chama de “abstração” visando a generalização. O aluno “generaliza” quando descobre manifestações desse princípio geral interno (ou relação geral básica) em outras relações particulares encontradas no conteúdo. Ou seja: fazer generalizações é saber deduzir relações particulares de uma relação abstrata. O aluno que interioriza esse procedimento é aquele que dominou o conceito. Na expressão de Vygotsky, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito.

Davydov já alertava para o fato de que o processo de formação conceitual nas crianças em idade escolar deveria ser considerado pela Didática com os estudos da nova Psicologia para que pudessem acontecer avanços na educação de crianças com atividades de aprendizagem significativas, produtivas, criativas com as crianças. Ele descreve a formação de conceitos pelas crianças com um belo exemplo do trabalho de Mikhail N. Skatkin, em que o conceito de "fruta" foi formado em crianças do terceiro grau por um processo em que as crianças identificaram a origem, as relações e as funções de frutas concretas. Nessa perspectiva, o conceito real de fruta não pode ser estruturado de acordo com a lógica formal, pois esta defende que para tal, é suficiente a abstração e enumeração de propriedades externas comuns a todas as frutas. Ele cita Skatkin (DAVIDOV, 1988, p. 15, tradução nossa):

Este conceito não pode ser formado tão somente por meio de abstração, não importa quantas frutas individualmente nós comparemos; para formar este conceito é essencial examinar a fruta não apenas da parte externa, isolada da totalidade da planta, mas na sua interconecção com a planta toda, como uma parte orgânica dela, e não tomar a fruta estaticamente, mas em desenvolvimento, movimento, e mudança.²²

²² This concept cannot be formed by way of abstraction alone, no matter how many individual fruits we compare; to form this concept it is essential to examine the fruit not just from the outside, in isolation from the whole plant, but in its interconnection with the whole plant, as an organic part of it, and not to take the fruit statically but in development, movement, and change.

Em relação às extensas pesquisas desenvolvidas, Davydov considera que esta é uma descrição dos aspectos distintivos de conceitos teóricos e a demonstração do potencial para se formar esses conceitos com as crianças, ou seja, na afirmação de Skatkin, é incorreto entender a atividade de aprendizagem das crianças como apreensão passiva e memorização de verdades pré-estabelecidas. Os estudos de Skatkin reforçam a proposta da Didática desenvolvimental. Davidov (id., *ibid.*, tradução nossa) cita novamente Skatkin:

Dentre tudo o mais, o processo de assimilação de conhecimento também pode surgir como um resultado de exploração independente por meio de resolução de uma tarefa cognitiva. E mesmo um estudante do primeiro grau é capaz de resolver tarefas cognitivas simples... A resolução de tarefas serve como uma das instrumentalidades pelas quais um sistema de conhecimento em uma dada disciplina acadêmica é dominada e ao mesmo tempo avança o desenvolvimento de pensamento criativo independente.²³

A necessidade, mostrada por Skatkin, de incluir a resolução independente de tarefas cognitivas no processo de ensinar as crianças na educação infantil é a possibilidade mesma de se trabalhar a exposição de conhecimento baseada em problemas da didática davidoviana, na qual o professor não apenas comunica conclusões científicas às crianças, mas de alguma maneira reproduz com elas o caminho feito para que tais conclusões fossem alcançadas, ou seja, "a embriologia da verdade", o caminho realizado pelo pensamento científico, o movimento dialético do pensamento rumo à verdade, tornando-se coparticipantes da exploração científica.

Para Skatkin, na citação de Davidov (1988, p. 16), essas conclusões da pesquisa contribuem para uma nova elaboração dos problemas da Didática, da Metodologia do Ensino, da Psicologia e Psicologia Educacional da criança, sendo fundamentais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Na perspectiva que se adota nesta pesquisa, a partir da Didática Desenvolvimental, com a Abordagem Histórico-Cultural, o eixo orientador das práticas da Pesquisa Intervenção tem sido a abordagem do duplo movimento no processo ensino-aprendizagem, que considera as raízes locais das pessoas (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005).

As atividades de ensino-aprendizagem compõem as práticas institucionais escolares cujos motivos devem ser os valores e as tradições sociais culturalmente e historicamente constituídos, articulados aos conceitos/conteúdos produzidos pela ciência e organizados

²³ Among all else, the process of knowledge assimilation can also come about as a result of independent exploration by means of the resolution of a cognitive task. And even a first-grade pupil is capable of resolving uncomplicated cognitive tasks. Task resolution serves as one of the instrumentalities whereby a system of knowledge in a given academic subject is mastered and at the same time furthers the development of independent creative thought.

academicamente como conhecimento escolar. Nas palavras de Hedegaard e Chaiklin (id., ibid., p. 16, tradução nossa):

... uma teoria de ensino radical-local caracterizada como um duplo movimento entre os objetivos de ensino e as condições e interesses da criança. Há um especial interesse em tornar clara a relação entre o conhecimento da matéria da disciplina e os procedimentos culturais e o entendimento da vida cotidiana.²⁴

Trata-se, portanto, da “... formulação de objetivos de ensino que relacionam o conhecimento da matéria da disciplina e as competências e motivos, da criança, já adquiridos.” (Id., Ibid., p. 68).

Hedegaard e Chaiklin (Id., Ibid., p. 69) explicam que o conhecimento teórico pode tornar-se uma ferramenta [*tool*] para combinar os conceitos do núcleo da matéria da disciplina de uma área, com o conhecimento local, do dia a dia de uma pessoa. Essa característica do conhecimento teórico como ferramenta pode ser vista na formulação dos modelos nucleares, como explicado acima, com Davydov.

A Didática Histórico-Cultural pode ser compreendida a partir dos estudos mais cognitivos de Vygotsky sobre o processo social da aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas como um processo natural nas mudanças da personalidade, em suas atividades culturais e interpessoais, com o uso de ferramentas tecnológicas e psicológicas, com mediação central da significação, da comunicação, com a internalização do conhecimento social pela pessoa. Pode-se concluir que a aprendizagem é uma mudança na personalidade que acontece com as relações da pessoa com o mundo, em uma interação social em que a pessoa internaliza e torna próprio o conhecimento em suas experiências com o mundo através dos artefatos, das ferramentas [*tools* ou *artifacts*].

Hedegaard mostra que os procedimentos de aprendizagem com artefatos tornam-se apropriações da personalidade (LURIA *apud* HEDEGAARD, 2001, p. 17) e, como descreveu Vygotsky, o ato instrumental com ferramentas psicológicas (conceituais) volta-se para a própria pessoa, influenciando-a. No entanto, explica Hedegaard (2001, p. 18, tradução nossa):

A apropriação de ferramentas psicológicas tem sido principalmente associada com o trabalho teórico de Vigotski, mas se a aprendizagem humana for discutida apenas como a apropriação de ferramentas conceituais, e a manipulação dos aspectos materiais das ferramentas for negligenciado, aprender perde a dialética entre agir e pensar. É importante ressaltar tanto os aspectos mentais e materiais das ferramentas como unidos na mediação entre a pessoa e o mundo. Uma clara distinção entre ferramentas materiais e tecnológicas, e as ferramentas psicológicas, conceituais não é possível desde que artefatos e ferramentas têm um aspecto conceitual/simbólico

²⁴ ... a theory of radical-local teaching characterized as a double move between the goals of teaching and the conditions and interests of the child. There is a special interest in clarifying the relation between subject-matter knowledge and the cultural procedures and understanding from everyday life.

como de uma ação. Os aspectos conceituais/simbólicos e materiais da aprendizagem humana formam uma unidade com as práticas culturais em que humanos podem tanto contribuir como ser influenciados. O processo de como humanos interagem e regulam o objeto/mundo tanto quanto os seus processos psicológicos não pode ser separado no entendimento da aprendizagem humana.²⁵

A autora amplia duas dimensões do conceito de artefato propostas por Vigotski, com Wartofsky, que mostra uma terceira dimensão do artefato, os aspectos motivacionais/emocionais. Os artefatos, cita Hedegaard (Id. Ibid., p. 18), são descritos ...como 'objetivações de necessidades humanas e intenções já investidas com conteúdo cognitivo e afetivo', o que é muito importante para entender aprendizagem como um fenômeno cognitivo e afetivo que muda as mentes e capacidades das pessoas, bem como o mundo delas.

Davydov já orientava para essa compreensão do conceito da atividade, que deve ser estendida para a atividade de ensino-aprendizagem, nesta compreensão da Didática, fazendo um breve histórico das interpretações e desenvolvimento da teoria da atividade, ampliando os estudos de Leontiev, em sua Conferência no IV Congresso da *International Society for Activity Theory and Cultural Research*, que aconteceu em Aarhus, Denmark, em junho de 1998.

Davydov (1999a, p. 40-41, tradução nossa) apresenta as duas novas ideias na conferência: a estrutura da atividade e a célula do conteúdo da atividade, e em seguida “dá suporte à ampliação da estrutura da atividade apresentada por A. N. Leontiev”:

Ele considera atividade como consistindo de necessidades, tarefas, ações e operações. Eu concordo com esta estrutura da atividade mas eu a extendo como segue: A. N. Leontiev não considerou um 'desejo' como um elemento da estrutura psicológica da atividade. Na minha visão a estrutura da atividade não pode ser psicológica, ela é interdisciplinar, daí porque apenas um certo aspecto dela pode ser estudada em psicologia. ... Diferente do acima [exposto] o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade que pode vir para dentro de qualquer ciência humana. Um desejo é uma base nuclear de uma necessidade...²⁶

²⁵ The appropriation of psychological tools has mostly been associated with Vygotsky's theoretical work, but if human learning is only discussed as the appropriation of conceptual tools and the handling of the material aspects of tools is neglected, learning loses the dialectic between acting and thinking. It is important to stress both the mental and material aspects of tools as united in the mediation between person and world. A clear distinction between material, technical tools and psychological, conceptual tools is not possible since artefact and tools have a conceptual/symbolic as well as an action aspect. The conceptual/symbolic and material aspects of human learning form a unity within cultural practices whereby humans can both contribute and be influenced. The process of how humans' interact and regulate the object/world as well as their own psychological processes cannot be separated in the understanding of human learning.

²⁶ He considers activity as consisting of needs, tasks, actions and operations. I agree with this activity structure but I extend it as follows: A.N. Leontiev did not consider a 'desire' as an element of the psychological structure of activity. In my view activity structure cannot be psychological, it is interdisciplinary, that is why only a certain aspect of it can be studied in psychology. ...Unlike the above the desire is essential in the interdisciplinary structure of activity which can come into any human science. A desire is a core basis of a need....” (Idem, in Hedegaard, 1999, p. 40-41).

P. Y. Galperin (1976, p. 87), ao estudar o objeto da Psicologia, explica que, no campo do estudo das emoções, ou ante a solução de tarefas intelectuais, e até mesmo nas situações de responsabilidade moral, nos processos voluntários, esta ciência deve se preocupar especificamente com os processos orientadores do sujeito, separado do objeto das outras ciências. Segundo Galperin, sem dúvida que a *orientação* é o aspecto mais importante de cada forma de atividade psíquica e da vida psíquica total e, na prática, nas situações em que é necessário atuar ativamente, na execução das atividades, todos os outros aspectos estão submetidos a ela.

Esta visão de Galperin de que a Psicologia deve se ocupar especificamente com os aspectos orientadores do sujeito é congruente com a afirmação de Davidov de que a estrutura da atividade não pode ser psicológica, mas interdisciplinar (1999a, p. 41). Davydov discorda parcialmente da teoria de atividade de Leontiev, quando este afirma que as ações estão conectadas com necessidades e motivos. Os estudos de Davydov levam-no à conclusão de que as ações estão relacionadas a necessidades baseadas em desejos e as ações direcionadas à realização de determinadas tarefas nascem dos motivos. A ação de uma pessoa, com determinado objetivo, que se move pela vontade, para desenvolver determinado plano, só é possível através de meios materiais ou semióticos e as tarefas podem estar no plano da percepção, memória, pensamento, imaginação ou criatividade, que são processos cognitivos. A estrutura da atividade proposta por ele, compreende os seguintes elementos: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos das ações, meios usados para as ações, planos (perceptuais, mnemônicos, de pensamento e criativos), que se referem a cognição e a vontade.

Em seu texto, Davydov aponta para o inovador trabalho de Oleg Tikhomirov, em seu país, para as suas pesquisas sobre as emoções e a psicologia do pensamento. Tikhomirov afirma (1988, p. 28, tradução nossa):

Motivação é a principal característica do sujeito da atividade, a principal fonte da sua capacidade de atividade [*activeness*]. Este ponto, que parece auto-evidente, deveria ser especialmente notado, desde que é a necessidade de realizar as estruturas motivacionais com uma condição da atividade buscada para a resolução do problema que é frequentemente esquecida [*overlooked*] ao se discutir pensamento e solução de problema. A referência usual é para as operações que se desvelam à medida que a tarefa é trabalhada e os níveis nos quais estas operações aparecem. No entanto, a coisa mais importante é ignorada: até que a tarefa tenha sido aceita, nada será feito para solucioná-lo. Consequentemente, ao discutir-se os sujeitos resolvendo um problema e não a tarefa que deve ser resolvida, nós devemos dar uma exposição do que motiva a atividade do pensamento necessária para resolver o problema... Aquilo

que serve para encontrar uma necessidade concreta, através da qual é feita concreta, é referida como motivo.²⁷

Tikhomirov (Idem, Ibid., p. 130-131, tradução nossa) realiza um estudo sobre as relações entre a formação de objetivos que interessa ao desenvolvimento da Didática Histórico-Cultural que se apresenta neste trabalho:

A formação de objetivos tem dois aspectos mutuamente dependentes e interativos, o cognitivo e o emocional... Emoções intelectuais [verbalizadas] são um sinal de que o objetivo final que foi aceito corresponde aos motivos (sobretudo, os cognitivos) da atividade do pensamento... As emoções precedem e preparam as formas verbais assumidas pelo objetivo final, e sua definição última. O conteúdo mesmo do objetivo final formulado determina a orientação das emoções intelectuais para certas ações e significados operacionais...²⁸

É claro que essas interpretações nos remetem aos seus estudos anteriormente formulados sobre as relações entre os componentes verbalizados e não-verbalizados da solução de problemas, que não serão aprofundados neste trabalho. Para nossos objetivos, basta lembrar, com Tikhomirov (ibid, p. 84, trad. nossa): "...um sentido não verbalizado de um elemento sempre possui mais capacidade do que o seu equivalente verbalizado".²⁹ Mais adiante, em sua obra, ao estudar o desenvolvimento histórico do pensamento do homem, Tikhomirov afirma: "Necessidades não apenas dirigem e regulam a atividade humana, mas são um objeto de cognição."³⁰ (Id., Ibid., p. 231, trad. nossa) ...". Ele cita, em seguida, as pesquisas de Luria, realizadas no Uzbequistão, que demonstram a ênfase nas situações práticas para a resolução de problemas, pelas pessoas não alfabetizadas e aculturadas (Id., Ibid., p. 235, trad. nossa):

Esta pesquisa demonstrou convincentemente que o pensamento lógico-verbal é o último [*latest*] produto da evolução histórica do pensamento e que a transição do pensamento visual para o abstrato é um dos desafios [*trends*] nesta evolução. A

²⁷ [Motivation is the principal characteristic of the subject of activity, the main source of his activeness. This point, which seems self-evident, should be specially noted, since it is the need to actualise the motivational structures as a condition of the activity aimed at solving the problem that is often overlooked in discussing thinking and problem-solving. The usual reference is to the operations which unfold as the task is dealt with and the levels at which these operations unfold. However, the most important thing is ignored: until the task has been accepted, nothing will be done to solve it. Consequently, in discussing the subjects solving a problem and not the task that is to be solved we must give a concise exposition of what motivates the thought activity needed to solve the problem ... That which serves to meet a concrete need, through which it is made concrete, is referred to as motive.]

²⁸ Goal-formation has two mutually dependent and interacting aspects, the cognitive and the emotional... Intellectual emotions are a signal that the final goal that has been accepted corresponds to the motives (above all cognitives) of thought activity. ... Emotions precede and prepare the verbal forms assumed by the final goal, and its ultimate definition. The very content of the formulated final goal determines the orientation of the intellectual emotions toward certain actions and operational meanings.

²⁹ ... an un verbalized sense always possesses greater capacity than its verbalized equivalent.

³⁰ Needs not only direct and regulate human activity but are an object of cognition.

evolução do pensamento mesmo é determinado, na análise final, pelo desenvolvimento da prática social e da cultura.³¹

Hedegaard et al. (2001, p. 24) demonstram a importância de se relacionar, para a motivação e aprendizagem dos estudantes, o conhecimento do cotidiano das pessoas e os conceitos científicos, pois "... as instituições são o lugar para a prática situada, que é regulada por tradições sociais e realizada pelas atividades motivadas da pessoa participante nas práticas institucionais.³²

Ela explica (Id., Ibid, p. 25) que são os diferentes motivos das pessoas em diferentes tipos de instituição que refletem tradições distintas da prática, que tornam a aprendizagem qualitativamente diferente, em cada instituição. Ela concorda com Leontiev quando afirma que a personalidade pode ser vista na hierarquia de motivos dominantes na vida da pessoa. O desenvolvimento de motivos acontece, segundo ela, através da interação social na prática situada com motivação compartilhada (Id., Ibid, p. 27-28).

Para a Didática Histórico-Cultural, Hedegaard (Id., Ibid, p. 34) faz outra consideração necessária: "Os estudantes são vistos como pessoas que aprendem participando na interação social de uma tradição prática onde eles se tornam envolvidos em um processo recíproco no qual os seus motivos e personalidades têm uma posição ativa".³³

Semelhante às ações de aprendizagem estudadas acima (1.2 e 1.3) propostas pela didática desenvolvimental davidoviana, Hedegaard e Chaiklin propõem as seguintes ações didáticas (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 69, HEDEGAARD et al., 2001, p. 125, trad. nossa):

1. Uso de um modelo nuclear do conteúdo da área sob investigação para orientar o ensino-aprendizagem [*instruction*].
2. Uso de estratégias de pesquisa no ensino-aprendizagem [*instruction*] em uma maneira análoga à que pesquisadores investigam problemas.
3. Criação de fases no processo de ensino refletindo mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança.
4. Formação de motivação na atividade da classe através da criação de tarefas para investigação e através da facilitação de comunicação e cooperação entre crianças.³⁴

³¹ This research has convincingly demonstrated that verbal-logical thinking is the latest product of the historical evolution of thinking and that the transition from visual to abstract thinking is one of the trends in this evolution. The evolution of thinking itself is determined, in the final analysis, by the development of social practice and culture.

³² ...the institutions are the place for situated practice which is regulated by societal traditions and realised by the person's motivated activities participating in the institutional practices.

³³ [The students are seen as learners participating in the social interaction of a practice tradition where they become involved in a reciprocal process in which their motives and personalities play a part.

³⁴ 1. Use of a core model of the content area under investigation to guide instruction.
2. Use of research strategies in instruction in a way that is analogical to how researchers investigate problems.
3. Creation of phases in the teaching process reflecting qualitative changes in the child's learning process.
4. Formation of motivation in the class activity through creating tasks for investigation and through facilitating communication and cooperation between children.

As estratégias de ensino, possíveis operações na atividade ensino-aprendizagem, sugeridas nesta Didática, com a Abordagem Histórico-Cultural, são as que se seguem (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 75, trad. nossa):

1. Apresentar tarefas que guiam estudantes para construir uma imagem da área da disciplina, objetivos de aprendizagem e área problema a ser investigada.
2. Apresentar tarefas que guiam o estudante formular e usar um modelo nuclear para investigar uma área problema e adquirir procedimentos de exploração ativa.
3. Apresentar tarefas que guiam o estudante a avaliar o modelo nuclear e a sua própria apropriação do conhecimento e habilidades em pesquisar a área problema.³⁵

Na abordagem do duplo movimento no processo de ensino-aprendizagem, Hedegaard e Chaiklin (2005) mostram a necessidade de se relacionar os conceitos cotidianos adquiridos pelas crianças, os conceitos materiais da disciplina e o conhecimento local, criando-se tarefas de aprendizagem que possam integrar o conhecimento local com as relações conceituais nucleares de uma área material da disciplina de estudo, de forma que esse conhecimento teórico apropriado pelas pessoas possam ser usados nas suas práticas locais.

Hedegaard e Flear (2008, Tabela 4.3, p. 62) sugerem algumas questões para se interpretar a perspectiva das crianças, a partir das suas atividades nos ambientes [*settings*] da pesquisa, que também remetem para a perspectiva das demais pessoas engajadas na pesquisa, que devem ser interpretadas e analisadas a partir dos protocolos:

- 1-A orientação intencional das crianças pesquisadas
 - a-Para que tipos de atividades
 - b-Atividades autoiniciadas
 - c-Entendendo as demandas das Professoras e do Pesquisador
- 2-A interação entre os participantes (padrões de interação)
 - a-A criança aproxima-se de quem e como?
 - b-Como as Professoras e o Pesquisador reagem?
 - c-Como as crianças interagem com outras crianças?
- 3-Os conflitos entre intenções e projetos das diferentes pessoas na atividade
 - a-Como os conflitos começam para a criança?
 - b-Como isso acontece e se desenvolve?
 - c-Como as Professoras e o Pesquisador apoiam as soluções?

³⁵ [1. Presenting tasks that guide pupils into constructing an image of the subject area, learning goals and problem area to be investigated.

2. Presenting tasks that guide the pupil to formulate and use a core model for investigating a problem area and to acquire procedures for active exploration.

3. Presenting tasks that guide the pupil to evaluate the core model and his own appropriation of knowledge and skills in researching the problem area.

4-A competência que as pessoas pesquisadas demonstram durante as suas interações nessas situações sociais

a-Que competência e motivos a criança demonstra?

b-Que competência e motivos a criança está começando a adquirir?

c-Como a criança trabalha [*handle*] interações sociais e sentimentos?

Com os conceitos apresentados até o momento, pode-se compreender a metodologia proposta por Mariane Hedegaard nas pesquisas com as crianças nas instituições, em que as crianças contribuem para as condições do próprio desenvolvimento. Nessa abordagem Hedegaard (2008, p. 5) acompanha Vygotsky, Elkonin, Leontiev, Bruner e Schutz.

1.3.1 Indicadores categoriais para análise e interpretação da Intervenção Pedagógico-Didática. Procedimentos operacionais da Pesquisa

Apresentam-se, agora, as bases teóricas dos procedimentos para a realização de pesquisa qualitativa dialético-interativa, com uma introdução aos níveis de interpretação dos protocolos de pesquisa e a descrição das categorias de análise dos dados coletados.

Hedegaard e Fleer (2008) formulou o conceito de situação social da totalidade [*wholeness social situation*] para suas pesquisas qualitativas com o método dialético-interativo, sobre a articulação do conhecimento institucional e do conhecimento social em função do desenvolvimento da criança, no processo de ensino-aprendizagem.

Esse conceito foi a referência principal para a elaboração e interpretação dos protocolos da presente Pesquisa, no sentido de compreensão da situação social das crianças, professoras, pais e outros profissionais nos ambientes [*settings*] das práticas da instituição escolar, de modo a interligar o conhecimento das práticas: social, cultural, histórica e a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, nesse contexto.

Hedegaard e Fleer (2008) explicam os procedimentos para realizar a pesquisa qualitativa dialético-interativa, coleta e interpretação dos protocolos das atividades diárias das crianças e documentação das experiências dos participantes no campo da pesquisa. Elas mostram o papel do pesquisador na interação com as pessoas pesquisadas, a necessidade de se observar as concepções teóricas, os motivos e os sentidos da pesquisa para as pessoas envolvidas no campo.

As autoras esclarecem o duplo papel do pesquisador na abordagem da totalidade da pesquisa dialético-interativa, em que este é posicionado na atividade como um parceiro com as pessoas pesquisadas, para que possam estudar como as crianças criam as suas atividades e

contribuem para as interações com os adultos e outras crianças nas diferentes instituições, no cotidiano dessas pessoas, em determinadas condições sociais. (HEDEGAARD e FLEER, 2008, p. 30).

Sobre o trabalho do pesquisador com os protocolos da pesquisa, Hedegaard e Fleer (Id., Ibid., p. 57-61) explicam que há dois momentos distintos: o da elaboração/escritura e o da sua interpretação.

No primeiro momento, de elaboração e registro dos protocolos, há uma interação entre o pesquisador e as pessoas pesquisadas, considerando-se os motivos de todos, ou seja, é uma relação sujeito-sujeito. Elas explicam que o pesquisador deve focar nos aspectos biográficos próprios do cotidiano das pessoas, em temas específicos sem esquecer o significado/sentido da situação do todo (whole situation) nos diversos ambientes, durante a coleta do material do protocolo.

Para as pesquisadoras, no segundo momento, de interpretação dos protocolos, o pesquisador não tem contato com as pessoas pesquisadas, usa a reflexão na interação para explicar categorias ou considerações teóricas do conteúdo material dos documentos/protocolos, que passa a interpretar como textos, na elaboração de generalizações, construindo esquemas conceituais para a organização, criação e análise do material coletado na relação com os objetivos da pesquisa.

As autoras propõem três níveis para a interpretação dos protocolos da pesquisa: o do senso comum, o da prática institucional ou biográfico e o temático, específico a uma área problema, em que novas relações conceituais podem ser formuladas.

O nível do senso comum de interpretação dos protocolos é aquele em que o pesquisador examina o material coletado para verificar e descrever as relações nos ambientes da pesquisa e detectar os padrões nas interações entre as pessoas. Ele ainda não se preocupa em explicitar conceitos.

No nível da prática situada ou nível da prática institucional, também chamado nível biográfico, o pesquisador preocupa-se em voltar a sua atenção para além do ambiente de uma atividade específica e procura relacionar observações que pode realizar nos vários espaços de atividade, nas práticas da instituição. Ele busca explicar os motivos predominantes, os padrões de interação e os explicitando relações conceituais para análise dos espaços de atividades e descoberta de padrões conceituais.

De acordo com a interpretação da prática institucional, com base nos conceitos teóricos da pesquisa, o pesquisador estuda: a orientação intencional das pessoas pesquisadas; as formas de interação entre participantes (padrões de interação); os conflitos entre as intenções de

diferentes pessoas e projetos na atividade; a competência e os motivos que podem ser vistos nas interações das pessoas pesquisadas nas suas situações sociais.

No nível temático de interpretação, relacionado com os objetivos da pesquisa, o pesquisador estuda as relações e padrões das relações que surgem na situação social ou ambientes da pesquisa, observadas nos níveis anteriormente trabalhados, das práticas institucionais, através dos conceitos teóricos ou base teórica da pesquisa.

A partir dessas relações conceituais, o pesquisador analisa as possibilidades de redução da complexidade do material para formular novas relações conceituais em uma determinada área problema; seleciona e discute os vários casos que emergem da situação da pesquisa, objetivando verificar padrões que estejam ligados ao tema da pesquisa. Enfim, são feitas generalizações com base na interpretação situada, de modo a encontrar padrões significativos ao objetivo da pesquisa. Assim, o pesquisador, com suas concepções teóricas (os conceitos científicos para a pesquisa), realiza a análise das interpretações das pessoas situadas na pesquisa, conceitos que emergem no esquema de interpretações.

Nas práticas da pesquisa, verifica-se que as concepções teóricas do pesquisador na interação com as pessoas pesquisadas e os motivos e os sentidos da pesquisa para as pessoas envolvidas no campo possibilitam a organização do conjunto dos dados retirados dos protocolos da pesquisa e já digitalizados, bem como a tomada de decisões para a seleção e transcrição dos arquivos de áudio e vídeo, além da escolha de fotografias, por exemplo.

Hedegaard e Fler (2001, p. 15-17) explicam que há, então, três níveis de análise quando se consideram as perspectivas mencionadas acima: o da sociedade, na qual se consideram as tradições e condições sociais; o da situação social dos sujeitos, levando-se em conta o ambiente [*setting*] de atividade e a motivação das pessoas; o da instituição, com as suas práticas e valores/objetos dos motivos; o da pessoa, nas atividades, com seus motivos para o objeto [*object motives*], engajamento nas atividades e suas intenções.

A perspectiva macro é a social, que situa [*perspectivates*] as condições para as práticas em que as crianças participam nas instituições, portanto, em uma perspectiva micro: no lar, na escola (ou outra instituição educacional), no trabalho. Na realidade, as mudanças qualitativas na vida das crianças relacionam-se com as práticas dominantes nas instituições em que elas vivem, na maneira como elas lidam com essas práticas e aprendem com elas. Essas mudanças qualitativas possibilitam o desenvolvimento das crianças a partir dos seus motivos e esforços em engajar-se, participar nestas experiências, no modo em que elas próprias geram atividades para elas mesmas, em atividades compartilhadas e comunicacionais, que podem possibilitar, mas também restringir o desenvolvimento delas. Assim, o ambiente [*setting*] da atividade das

crianças são todas as condições materiais-culturais nas mais diversas formas disponíveis para elas, com a arquitetura dos prédios, das casas, do bairro, das salas, inclusive, ferramentas como os livros, os móveis e outras. As autoras fazem, então, uma importante distinção entre o conceito de prática e o conceito de atividade, conquanto eles estejam relacionados: a prática é o conceito que utilizam com a perspectiva institucional e atividade com a perspectiva pessoal. Esses dois conceitos serão considerados desta maneira na presente Pesquisa Intervenção. As relações conceituais são mostradas na Tabela abaixo, elaborada por Hedegaard e Fleer (2001, p. 17):

Tabela 1 - Níveis de análise

| | | |
|-----------------|-----------------------|-------------------------------|
| Sociedade | Tradição | Condições |
| Instituição | Prática | Valores/Objetos do Motivo |
| Situação Social | Ambiente de atividade | Motivação |
| Pessoa | Atividade | Motivos/Engajamento/Intenções |

Fonte: Hedegaard e Fleer (2008, p. 17)

1.3.2 Caracterização da Pesquisa – procedimentos e categorias

Nos procedimentos da pesquisa, as transcrições dos arquivos, na organização dos documentos/protocolos da pesquisa, foram realizadas com o *software* f4, que possibilitou revisões e rotulagem do tempo [*time stamps*] nos arquivos de áudio e vídeo, e contribuiu para a precisão do trabalho mais operacional.

Já o trabalho de organização, escolha e análise dos documentos/protocolos também foi facilitado com *software* para análise qualitativa de dados auxiliada por computador [*CAQDAS-Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis*]. Este instrumento para a análise qualitativa de dados tem sido estudado por GIBBS (2009), FLICK (2009a, 2009 b) e BANKS (2009), dentre outros pesquisadores.

Buscando o processo de análise qualitativa do conjunto dos dados dos protocolos da pesquisa, foram adotados os seguintes passos:

1. Organização do conjunto dos dados retirados dos protocolos (documentos, transcrições de entrevistas e episódios, filmes, fotografias, e outros) da pesquisa e digitalizados, bem como a tomada de decisões para a seleção e transcrição dos arquivos de áudio e vídeo, além da escolha das fotografias;

2. Leitura das obras de referência teórica para a pesquisa. Revisão dos arquivos de áudio e vídeo transcritos, bem como as descrições de atividades no cotidiano dos ambientes/cenários da pesquisa, para codificação inicial dos conceitos;
3. Escolha de aspectos relevantes nas questões do Projeto de Pesquisa para serem abordados na análise e interpretação dos arquivos dos dados coletados na prática da pesquisa – os protocolos da pesquisa;
4. Codificação, elaboração de memorandos, preparação dos dados para desenvolver a teoria a partir dos protocolos da prática da pesquisa;
5. Elaboração dos mapas conceituais dos dados da pesquisa, modelos nucleares dos protocolos da pesquisa (DAVYDOV, 1988; HEDEGAARD, 2008);
6. Análise e interpretação nos níveis de senso comum, da prática situada (institucional) e temático, dos arquivos dos dados coletados na prática da pesquisa – os protocolos da pesquisa;
7. Redação da tese.

Para a elaboração dos capítulos que compõem a análise e as interpretações do conteúdo da matéria dos Protocolos da prática da Pesquisa dialético-interativa, com a lógica dialética e histórica, na Intervenção Pedagógico-didática, na Instituição Escolar ADA, da Educação Infantil, é considerada a abordagem da totalidade da situação social da Pesquisa [*wholeness social situation of the research*], seguindo-se as concepções teóricas explicadas anteriormente, com a Abordagem Histórico-Cultural.

O todo dos documentos (protocolos) foi dividido em unidades de pensamento, para realizar-se a síntese, conceitualizações, abstrações para a realidade cada vez mais concreta, com as interpretações de nível do senso comum; de nível da prática situada (nível institucional, biográfico); de nível temático (das conceitualizações a partir das interações e contradições observadas no processo, no movimento da história da Pesquisa).

A análise é desenvolvida no nível da Sociedade (Comunidade), as suas tradições e as suas condições; no nível da Instituição (Escola ADA Monte Cristo), as suas práticas e valores/objetos dos motivos institucionais e pessoais; portanto, no nível da situação social da Pesquisa, nos *settings* da atividade de ensino e aprendizagem e as motivações nas interações; no nível das pessoas engajadas na Pesquisa, nos *settings* da atividade, os seus motivos, as intenções e o seu engajamento em todas as atividades observadas e vivenciadas.

Inspira-se em Hedegaard e Fleer (2008), para se trabalhar as seguintes **Categorias básicas (teóricas)**, na análise e interpretação dos conjuntos de documentos/protocolos da

Pesquisa. Essas categorias tornam-se indicadores para novas categorizações e conceptualizações no decorrer da pesquisa.

1. A orientação intencional das pessoas pesquisadas: a orientação intencional ou os projetos das crianças são vistos como uma relação entre os motivos em um cenário [*setting*] de atividade e as demandas em um ambiente institucional, os motivos da criança e as possibilidades para a atividade. "Os motivos da criança têm que ser vistos em relação à sua experiência e competência e a possibilidade de realizar os motivos da criança em uma prática institucional. Motivos significativos são criados para a criança através da experiência e através da aquisição de competências quando participando nos cenários [*settings*] de atividade." Então, deve-se perguntar: qual a hierarquia de motivos da criança? Qual é o seu motivo dominante na atividade em determinada instituição? Se a instituição é a Escola, o motivo dominante da criança pode resultar motivos para a aprendizagem. (HEDEGAARD e FLEER, 2008, p. 20).

Ao se investigar a **orientação intencional** das crianças, por exemplo, estuda-se a perspectiva delas, de que modo elas contribuem para as suas próprias condições de desenvolvimento, as suas atividades – ações e operações – intencionais, nas condições institucionais e sociais em que estejam situadas, com a contribuição/interação das outras pessoas.

Tomar uma perspectiva da criança na pesquisa é perguntar: Em que prática diferente a criança está participando? Em que ambientes [*settings*] de atividade a criança está engajada? O que caracteriza os motivos da criança e os ambientes [*settings*] de atividade em relação a estas práticas institucionais diferentes? É possível para as crianças engajar-se intencionalmente em ambientes [*settings*] de atividade que sejam significativos para elas e realizar os seus motivos quando interagindo com outros que participam nas mesmas atividades diárias? (Id., Ibid.).

Com base em González Rey (2004), em seus conceitos de subjetividades pessoal e social, articulados à noção de perspectiva em Hedegaard e Fleer (2008), pode-se afirmar que esses pesquisadores trazem para a centralidade do sujeito, como por exemplo a criança, a sua capacidade ativa de interferir nos e controlar os processos de apropriação de conhecimento no curso do seu desenvolvimento. Portanto, a orientação intencional da criança pode ser vista como os motivos da subjetividade da criança, no âmbito da subjetividade das instituições em que ela está vivendo, subjetividades que constituem a subjetividade social. Portanto, longe de se considerar o meio social como determinante da orientação intencional do sujeito, compreende-se que a ação da criança tem a possibilidade de modificar os cenários das suas ações, nas condições institucionais e sociais em que ela vive. Assim, os motivos dominantes

das pessoas são os motivos individuais e subjetivos que constituem os motivos institucionais e sociais em seu cotidiano.

Nesse sentido é que se busca verificar a **orientação intencional** das crianças pesquisadas: o tipo de atividades visadas por elas; as atividades (ações e operações) que elas próprias tiveram a iniciativa de começar; e, também, entender as demandas das pessoas que interagiram com elas nos ambientes [*settings*], considerando, assim, a perspectivação das pessoas nas interações com as crianças (Id., Ibid, Tabela 4.2 da p. 62).

2. Possíveis conflitos nas intenções e projetos dessas pessoas (como, por exemplo, as “práticas pedagógicas que limitaram as conexões entre conceitos cotidianos e conceitos científicos” (Id. Ibid, p. 83): Hedegaard e Fleer (1988, p. 19) explicam que a intenção de uma criança pode ser facilmente estudada quando ela é contrariada nos projetos em que está engajada, ou seja, quando surgem conflitos nas intenções e projetos na interação das pessoas, mas que não se deve superavaliar esses conflitos. As autoras recordam os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento da personalidade das crianças, no modo de pensar, agir e sentir, em que interesses deixam de ser observados, em uma transformação estrutural radical: pode acontecer suavemente, com movimentos e mudanças microscópicas, mas também de forma brusca, caótica e até subversiva.

As crises ou conflitos são mudanças na experiência da criança, em sua situação social, na qual ela se reposiciona e se reorienta, mudando profundamente o seu interesse e a sua participação nos cenários [*settings*] (Id., ibid, p. 145). O pesquisador deve procurar descobrir os conflitos nas diferentes intenções e projetos da pessoas em suas ações e operações. Na atividade de ensino-aprendizagem deve perguntar: (a) Como os conflitos começam para a criança? (b) Como isto acontece [*proceed*]? (c) Como os cuidadores/adultos favorecem as soluções? (Id., Ibid., Tab. 4.3, p. 62).

Os conflitos podem ser vistos como problemas que surgem na realização de tarefas no processo de ensino-aprendizagem, pelas crianças. Ao trabalharem as possibilidades de conhecimento, com as suas experiências, na zona de desenvolvimento iminente, ainda necessitam da ajuda das pessoas mais experientes, que podem ser os professores ou os seus colegas. Isto pode sinalizar o conhecimento que pode ser apropriado pelas crianças. Portanto, o pesquisador deve estar atento às ações e operações que envolvem a cooperação entre as pessoas, em suas interações.

Com base em Chaiklin (s.d., p. 16), entende-se a cooperação entre sujeitos como colaboração ou interação, como a possibilidade de se assessorar a zona subjetiva de desenvolvimento proximal, porque a interação colaborativa oferece as condições para a

imitação, com a qual pode-se identificar a maturação psicológica que ainda não permita uma ação independente, autônoma. Chaiklin (Id., Ibid., p. 16, trad. nossa) cita Vigotski:

Ao aplicar o princípio de cooperação para estabelecer a zona de desenvolvimento proximal, nós tornamos possível estudar diretamente o que determina mais precisamente a maturação mental que deve ser realizada nos períodos próximos e subsequentes do seu estágio de desenvolvimento.³⁶

3. As interações entre essas pessoas: buscar padrões de interação [interaccional patterns], os modos de interação entre elas e, quanto possível, verificar na fala e nas atividades das professoras a interação entre elas e as crianças: Procura-se explicar as intenções que guiam as ações, os motivos dominantes e os problemas, bem como os padrões de ações e comunicação, ou seja, os padrões de interação nas relações de cada criança com as outras pessoas no ambiente [setting]. O objetivo é "interpretar os projetos e motivos nos quais a criança se engaja" (HEDEGAARD e FLEER, 2008, p. 19). Em outras palavras, esse sistema de relações entre as crianças e a realidade é a situação social de desenvolvimento delas.

Com base em Hedegaard e Fleer (2008), Hedegaard e Chaiklin (2005) e González Rey (2004) considera-se a interação como um movimento histórico, como um processo. Assim, as pessoas constroem padrões que são vistos como modelos a serem construídos na interação histórica pela subjetividade individual, para explicar o desenvolvimento da personalidade da criança nos cenários de ensino-aprendizagem. Portanto, de modo algum os padrões de interação podem ser considerados como referências estáticas e agrupamentos de comportamentos sociais das pessoas para comparação e descrição.

Esse estudo na perspectiva da criança é particularmente importante pois: "O modo pelo qual as crianças aprendem a realizar os seus motivos influencia a maneira que eles desenvolvem motivos, concepções e valores [morals] em relação a práticas nas suas vidas cotidianas". (Id., Ibid, p. 25).

Ao se investigar o sistema das relações, essa interação entre os participantes do *setting* sala de aula e sala de aula-informática, buscam-se os padrões de interação. O pesquisador pergunta, para realizar as suas interpretações: "(a) De quem a criança se aproxima e como? (b) Como o cuidador ou adulto reage? (c) Como a criança interage com outras crianças?" (Id., Ibid., p. 62, Tab. 4.2).

4. As competências e os motivos que emergem das interações: No processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de uma criança pode ser estudado, também, em relação às

³⁶ By applying the principle of cooperation for establishing the zone of proximal development, we make it possible to study directly what determines most precisely the mental maturation that must be realized in the proximal and subsequent periods of his stage of development.

mudanças qualitativas nos seus motivos e competências, que pode ocorrer quando ela experiencia mudanças de ambientes dentro de uma mesma instituição, em suas diferentes práticas (situações sociais diferentes), ou entre instituições diferentes.

Há que se observar as concepções sociais (das pessoas na comunidade) do que deve ser uma vida digna de ser vivida [*good life*], os valores e as normas, que são os motivos institucionais e sociais, que constituem a subjetividade institucional e social, presentes no desenvolvimento da personalidade das crianças. Os sentidos subjetivos individuais para a vida digna de ser vivida somente podem ser compreendidos no âmbito das subjetividades social e institucional.

González Rey (1999a, p. 131) explica:

Na realidade, todas as formas de organização complexa da subjetividade humana na personalidade são motivos, pois todas estão associadas com a produção de sentidos subjetivos vinculados a diferentes dimensões do indivíduo concreto. Neste sentido, cada vez mais nos inclinamos a considerar os motivos como configurações subjetivas, categoria que temos desenvolvido para definir as unidades psicológicas constitutivas da personalidade.³⁷

Para Hedegaard e Fler (2008, p. 62, Tab. 4.2), o pesquisador deve investigar: "(a) Que competências e motivos a criança demonstra? (b) Que competência e motivos a criança está começando a adquirir? (c) Como a criança lida [*handle*] com as interações sociais e sentimentos?"

Os indicadores categoriais acima possibilitam as seguintes novas categorias, para a organização, análise e interpretação dos protocolos da Pesquisa, as quais refletem o método (os processos) da pesquisa: **a) Entrevistas; b) Reuniões Pedagógicas; c) Sala de Aula; d) Sala de Aula-Informática.**

1.3.2.1 Conteúdo dos grupos de protocolos

Apresenta-se, agora, o conteúdo de cada grupo de documentos/protocolos, na organização do processo da Pesquisa para, posteriormente, desenvolver-se a Análise e Interpretação de cada um deles.

³⁷ En realidad, todas las formas de organización compleja de la subjetividad humana en la personalidad son motivos, pues todas están asociadas con la producción de sentidos subjetivos vinculados a diferentes dimensiones del individuo concreto. En este sentido, cada vez nos inclinamos más a considerar los motivos como configuraciones subjetivas, categoría que hemos desarrollado para definir las unidades psicológicas constitutivas de la personalidad.

a) Entrevistas

No grupo de Documentos/Protocolos da Pesquisa **Entrevistas**, estão os relatos de aspectos autobiográficos significativos das pessoas envolvidas na Pesquisa intervenção. As biografias dessas pessoas, que refletem a sua situação social, podem ser encontradas em outros momentos da Pesquisa intervenção, especialmente nas Reuniões Pedagógicas com o pesquisador e diálogos coletivos ou individualmente realizados com ele nos cenários [*settings*] da Pesquisa.

Além das experiências pessoais da vida das professoras, do professor de capoeira, da coordenadora pedagógica e da diretora, que refletem a sua situação histórica na Comunidade e na instituição escolar, obteve-se o relato da vida de uma das primeiras pessoas que iniciaram a ocupação Monte Cristo-Oziel-Gleba B, há mais de 16 anos (iniciada em 31 de janeiro de 1988).

Emergem das entrevistas os aspectos social, histórico e cultural da Comunidade, suas tradições e as condições para as práticas da Instituição e a sua história. Os valores/objetos dos motivos institucionais que aparecem nas entrevistas, ressurgem como objetivos nos ambientes [*settings*] das atividades das pessoas.

Nesse grupo de documentos dos protocolos, o foco é a **perspectiva pessoal** das pessoas engajadas na Intervenção. Em diversos pontos das entrevistas, a **perspectiva institucional** emerge na fala das pessoas. Do mesmo modo, mostra-se a **perspectiva social**: praticamente, todas as pessoas pertencem ou pertenceram de alguma forma à Comunidade. Eis o motivo das Entrevistas que introduzem as interpretações das pessoas.

Com base na conceitualização de González Rey (2004), pode-se dizer que, nas entrevistas e nos cenários da pesquisa, em que selecionaram-se os episódios para análise e interpretações, torna-se possível interpretar a subjetividade individual, pessoal, além de conhecer as subjetividades institucional e social. Procuram-se as formações subjetivas que emergem das interações entre as pessoas na pesquisa. A partir de González Rey, Hedegaard e Chaiklin pode-se dizer que as perspectivas são as formações subjetivas individuais e sociais, enunciadas ou não, conscientes ou não, que emergem e podem tornar-se aparentes na situação social das pessoas, no desenvolvimento da personalidade.

A intenção do pesquisador é interpretar esse grupo de protocolos em um nível de senso comum, com a preocupação de apenas descrever a realidade, em um primeiro momento, sem conceitualizar as práticas situadas na Instituição objeto da Pesquisa, para, em seguida, realizar a interpretação da prática situada no contexto social e institucional, buscando a interpretação em nível temático, com novas conceitualizações. Nesse nível, aparecem a orientação

intencional das pessoas entrevistadas, os possíveis conflitos nas intenções e projetos dessas pessoas, as maneiras de interação entre elas e entre elas e as crianças, a partir das falas, buscando, assim, estudar as interações entre as pessoas, as competências e os motivos que emergem das interações: buscar padrões de interação [*interactional patterns*].

As interações, no momento das entrevistas, dão-se entre o pesquisador e as pessoas entrevistadas. No entanto, os relatos refletem também a interação entre todos, nas práticas institucionais. No diálogo, aparecem possibilidades para os diferentes níveis de análise e diferentes perspectivas nos três níveis de interpretação já mencionados anteriormente, que são apresentados nos próximos capítulos.

As entrevistas seguiram um roteiro básico, mas bastante flexível, de tópicos que foram apresentados e discutidos na forma de um diálogo entre o pesquisador e as pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção, que possibilitam a interpretação de padrões de interação em diferentes níveis (Sociedade; Situação social das pessoas; Instituição; Pessoas). Os aspectos teóricos, as categorias básicas do conteúdo do roteiro que se seguem são os explicados no presente capítulo.

Os tópicos para as Entrevistas foram as seguintes:

- A Orientação intencional pessoal, os seus motivos e a sua competência pessoal. Engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA.
- A consciência social das pessoas engajadas na pesquisa intervenção pedagógico-didática.
- As condições sociais e culturais das pessoas na Comunidade. As tradições sociais.
- Os Valores/Objetos dos Motivos para as Práticas Institucionais.
- A situação social da Professora (do Professor). A situação social da Diretora. A situação social da Coordenadora Pedagógica. A situação social das crianças. A situação social do Pesquisador.
- A motivação e os cenários [*settings*] de atividades.
- Impacto da Instituição Escolar ADA na vida das pessoas, no cotidiano da família, na mudança cultural e das condições sociais da Comunidade.
- A formação dos profissionais da Educação na Instituição.
- Os conflitos e a resolução de conflitos na interação entre as pessoas no que diz respeito às suas intenções e seus projetos.
- A qualidade do conflito ensino público x terceiro setor na perspectiva das pessoas na instituição.
- O conflito/crise no desenvolvimento da criança na educação infantil.

- A unidade do conhecimento social, institucional e pessoal como conteúdo para as atividades de ensino e aprendizagem na Escola ADA.
- A realização do Planejamento didático para as atividades em sala de aula.
- Desenvolvimento de conceitos e avaliação do planejamento didático da pesquisa intervenção realizado nas reuniões pedagógicas com as professoras.

b) Reuniões Pedagógicas

No grupo de documentos **Reuniões Pedagógicas**, estão as mais importantes reuniões do Pesquisador com o grupo de Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora. Nelas estudaram-se os aspectos didáticos e pedagógicos a partir das intenções como objetivos para a pesquisa dialético-interativa. Os objetivos da Pesquisa Intervenção, os motivos do Pesquisador e das pessoas engajadas na pesquisa ficam esclarecidos: Estudar a didática do duplo movimento no ensino e aprendizagem e desenvolver o planejamento de uma unidade de ensino com o conceito/conteúdo Identidade (consciência social da pessoa), considerando as raízes locais das pessoas na comunidade, as suas tradições e condições sociais [*radical local teaching and learning*]. Os motivos do Pesquisador, a sua **orientação intencional**, em seu nível de competência, que passa a ser também o de Coordenador das reuniões pedagógicas, mediador como Professor na formação das pessoas, tem o objetivo de realizar as suas preconcepções, apropriadas dos conteúdos/conceitos da abordagem do duplo movimento para o ensino e aprendizagem (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 69), considerando as raízes locais das pessoas na comunidade, as suas tradições e condições sociais.

As intenções e os projetos das pessoas passam a ser orientados de forma cooperativa, em equipe, seguindo os objetivos da pesquisa, pelo orientador. Esses objetivos passam a ser construídos pelo grupo de pessoas engajadas na pesquisa. A situação social de todos os envolvidos passa a ser a da Pesquisa Intervenção Pedagógico-Didática. Nesse ponto, estuda-se, na Perspectiva do Pesquisador, as interações entre o Pesquisador e as Professoras, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora da Escola, bem como as interações entre elas. Os cenários [*settings*] da Pesquisa são as Reuniões Pedagógicas na Instituição Escolar ADA.

Ao estudar a competência (o conhecimento do conteúdo e a maneira de pensar durante o planejamento) (HEDEGAARD e FLEER, 2008, p. 83) das Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora, os motivos delas, deseja-se conhecer os Conceitos (cotidianos e científicos) enunciados em suas falas, os Motivos das Professoras e da Coordenadora Pedagógica em relação ao processo de ensino e aprendizagem durante o Planejamento com elas. Além disto, as práticas pedagógicas que possibilitam conexões entre esses dois

Conceitos. Os conceitos científicos e os cotidianos que emergem da inter-relação do Pesquisador com as Professoras e Coordenadora, bem como os conceitos científicos introduzidos pelo Pesquisador durante as Reuniões Pedagógicas, na Pesquisa intervenção.

As interações entre as pessoas, nas Reuniões Pedagógicas, possibilitam diferentes níveis de análise (Sociedade; Situação social das pessoas; Instituição; Pessoas) e diferentes perspectivas, nos três níveis de interpretação acima mencionados, buscando a situação social da totalidade da Pesquisa [*wholeness social situation of the research*].

Nesse ponto da Pesquisa, foram selecionados os protocolos/documentos descrição das atividades em **c) Sala da aula** e **d) Sala de aula-informática**, descrevendo as tarefas realizadas com as crianças a partir do Planejamento realizado acima. A interpretação dos protocolos se dá na mesma sequência: interpretação de nível de senso comum; interpretação da prática situada (institucional, biográfico) e interpretação de nível temático. As Categorias básicas permanecem como os marcadores dos códigos/conceitos a serem desenvolvidos desde as práticas institucionais e as atividades das pessoas envolvidas. As atividades foram filmadas nos *settings* e os *clips* mais importantes são selecionados em relação às Categorias básicas e ao conceito nuclear Motivos. Assim, torna-se possível captar e compreender as perspectivas das diferentes pessoas engajadas nos *settings* das atividades. Busca-se, assim, a perspectiva pessoal: das crianças, das professoras, da diretora e coordenadora pedagógica, das auxiliares para as atividades, e do Pesquisador. Para captar a perspectiva da Instituição Escolar ADA, nesse momento, observam-se as atividades das pessoas nas práticas no ambiente [*setting*]. A perspectiva social também aparece nas Práticas da Instituição e atividades das pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção.

c) Sala de Aula

Nesse ambiente [*setting*] **Sala de Aula**, a professora e a diretora relembram com as crianças o conteúdo de duas histórias infantís, realizando, assim, uma orientação intencional para a tarefa de pesquisa nos computadores, pelas crianças de 4-5 anos, com a ferramenta Google, conforme o planejamento didático mencionado acima. Os protocolos da pesquisa selecionados no grupo **Sala de Aula** são transcrições/interpretações de vídeos e fotografias das aulas relacionadas com os objetivos da Pesquisa e planejamento da unidade de ensino Identidade (consciência social da pessoa).

d) Sala de Aula-Informática

O grupo de documentos/protocolos **Sala de Aula-informática** são essenciais para as Análises e Interpretações desta Pesquisa Intervenção. O grupo de pessoas engajadas na Pesquisa concordou que uma professora fosse escolhida para a continuidade do planejamento didático, as atividades nesses cenários [*settings*], sala de aula e sala de aula de informática, para a observação do pesquisador. A diretora da instituição escolar passa a ter parte ativa e decisiva no planejamento e condução da pesquisa, coordenada pelo pesquisador.

CAPÍTULO II

O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA INFANTIL ADA NA COMUNIDADE MONTE CRISTO

Neste capítulo, pretende-se caracterizar a Associação Douglas Andreani e a Escola que ela mantém no contexto social da Comunidade, para estudar a problemática da pobreza, a relação entre desigualdade social e desigualdade educativa, mais como uma explicação histórico-cultural do que como uma descrição, na fala das pessoas engajadas na pesquisa, quase todas moradoras do bairro. A história viva da comunidade emerge das entrevistas dialético-interativas dos participantes da pesquisa na escola, e de algumas pessoas que participaram desde o início do processo de ocupação.

Esse modo de caracterização desenha um modelo teórico com a prática da pesquisa, ou seja, desenvolve um conhecimento teórico-dialético representado por modelos nucleares que se configuram no conteúdo e na forma do próprio texto da presente Tese.

Esse modelo inspira-se naquele desenhado por Hedegaard (2008, p. 17) que mostra:

... como a conceptualização do valor e demandas sociais têm sido vistos com condições para, tanto quanto influenciados por, tanto a prática dentro das instituições como o aspecto biográfico da atividade de uma pessoa. A importância dos projetos e motivos da pessoa é também vista como central nesta conceptualização. A validade das relações conceptuais em um modelo nuclear tem que ser encontrada em [no modo] como ele pode ser usado em atividade concreta vivida das pessoas que estão sendo estudadas. (Id., Ibid., p. 42).

Com base nas orientações de Hedegaard e Fleer (2008), e de Hedegaard e Chaiklin (2005), passa-se a caracterizar a Instituição ADA a partir da fala dos participantes da pesquisa que possibilitaram a elaboração de novas categorias e conceptualizações. As **Entrevistas** seguem o modo dialético-interativo de conversação com as pessoas e registram aspectos biográficos das suas vivências, indicadores para a elaboração dos modelos nucleares. O método de entrevistar pessoas com a Abordagem Histórico-Cultural foi apropriado de Hviid (2008, p. 139-156), que explica:

Eu tenho argumentado que processos desenvolvimentais são principalmente sociais e que uma entrevista desenvolvimental deve ser concebida como um processo interacional onde entendimentos, significados e práticas se desenvolvem no tempo. Dentro e com esta perspectiva, entrevistas não são apenas ferramentas de pesquisa, mas elas também podem promover possibilidades desenvolvimentais das crianças, acompanhando a recente 'virada' em ciências sociais desenhada anteriormente no capítulo. (Id., Ibid., p. 155).

O conceito de engajamento das pessoas (os participantes) na pesquisa também foi apropriado de Hedegaard e Fleer (2008, p. 145):

O conceito de Vigotski de 'interesse' visou unir as aspirações e tendências da criança ... com aspectos do ambiente [*environment*] em um período de tempo mais longo. Interesses desenvolvem-se através da participação seletiva no ambiente dado e sugere direção à atividade da criança sobre períodos de tempo mais longos. No entanto, eu gostaria de sugerir uma unidade [*unit*] ainda 'menor' com respeito a duração, um conceito que possa capturar e unir a participação da criança envolvida na 'situação social real'. Eu sugiro o conceito de 'engajamento'. Na filosofia existencial, o conceito de engajamento foi introduzido visando reinstalar o desenvolvimento da personalidade no mundo concreto. Quando engajados, seres humanos tornam-se envolvidos na situação, transformando-a, e então criando um futuro para eles mesmos como pessoas...Em uma perspectiva desenvolvimental, engajamentos podem ser vistos como zonas de desenvolvimento potencial situadas.

Uma pessoa engajada parece perder-se a si mesma, absorvida na situação de engajamento que cria possibilidades para o novo, podendo ser emocionalmente positiva. Essa situação pode acontecer em momentos agradáveis ou em conflitos desagradáveis para o sujeito. (Id., Ibid., p. 145).

Para novas conceitualizações, a partir da prática da pesquisa, pretende-se articular os conceitos de conhecimento teórico-dialético, entrevista dialético-interativa, biografia, e engajamento apropriados de Hedegaard e Fleer (2008), aos conceitos de subjetividade pessoal e subjetividade social de Rey (1999a, b).

Os dados estatísticos do IBGE (2010) mostram que o município de Campinas, S.P. possuía 1.074 milhão de habitantes e que 14% desses, aproximadamente, 150.000 pessoas, eram moradores de aglomerações subnormais (favelas). Segundo o IBGE, o Núcleo Residencial Parque Oziel - Jardim Monte Cristo possui 3.241 domicílios particulares ocupados, com o total de 12.058 pessoas residentes ali, dos quais 6.221 são homens e 5.837 são mulheres. A média de moradores nesses dois aglomerados é de 3,7% por domicílio. Apesar de 99% já possuírem água encanada, 50 % não possui o benefício de rede de esgoto ou pluvial. O total de moradores nos aglomerados subnormais Jardim Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B ultrapassando o número de 30.000 (FONSECA, 2013). Uma interessante descrição da história e estruturação urbana dessa ocupação encontra-se em Ghilardi (2012).

No movimento da história da Comunidade, com todos os problemas presentes no quadro de pobreza que a caracteriza, pode-se observar, na consciência social das pessoas o surgimento de motivos próprios impulsionadores do desejo de melhoria da qualidade de vida, por exemplo, a construção de casas de alvenaria que gradativamente substituem as “casas” feitas de lona preta e madeirite ou de restos de material de construção catados em obras de

outros bairros. Essa consciência social foi construída em uma luta constante pela ocupação de mais de 1.500.000 m², iniciada com um acampamento de mais de 3.000 pessoas, em dezembro de 1996.

Foram, também, observadas evidências de como as pessoas lutam para a melhoria da situação social no bairro quando, por exemplo, reivindicaram a instalação de um posto de saúde, apoiaram a construção de escolas e melhoria da qualidade do ensino para as suas crianças e jovens, para os adultos que não puderam escolarizar-se. As Professoras da Escola pertencem à Comunidade e podem interferir no Currículo escolar, no planejamento de ensino, de aulas, na elaboração de Projetos Educacionais e na Didática.

A história dessa luta e das vivências das pessoas do bairro, das professoras e trabalhadores da escola foi repetida de forma congruente e emocionante nas entrevistas, conforme se verá adiante, tal como consta, também, nas narrativas colhidas em Silva (2009).

Em nosso entendimento, a pobreza e a desigualdade educativa nas crianças dessa comunidade, considerando a educação infantil e o impacto dessa escola na vida das pessoas, está melhor explicada pelas próprias professoras da escola e outros moradores do bairro, conforme apresentado a seguir. A história do movimento de ocupação é contada pela Dona M., considerada pelas professoras com uma das líderes e primeira moradora da Comunidade. As pessoas contam a história da escola na comunidade na subjetividade individual das suas falas, das suas memórias de luta e trabalho, a subjetividade social. A perspectiva pessoal apresenta a perspectiva institucional e social. Será mantida a transcrição de algumas falas no registro de linguagem do Português popular.

1 O movimento da história da comunidade e os sentidos da creche que virou escola

A intenção do Pesquisador, ao entrevistar a Dona M. (58 anos), foi obter um relato da história da fundação do Bairro com a perspectiva pessoal de uma de suas fundadoras e moradoras mais antigas. Através da sua fala agregada à fala das professoras da Instituição escolar ADA, pode-se resgatar a história em processo, aspectos da Cultura da Comunidade até aquele momento, importantes para os *insights* do Pesquisador.

As condições sociais e as tradições, bem como as demandas da Comunidade refletem-se nos valores/objetos dos motivos presentes nas práticas da Instituição. Os motivos, o engajamento, as intenções e os projetos das pessoas nos cenários [*settings*] das atividades emergem na interpretação biográfica, institucional, da prática situada, possibilitando uma interpretação em nível temático, na constituição das categorias, na conceitualização das

práticas da pesquisa. Mantém-se, assim, o foco da situação social da totalidade na pesquisa, considerando a unidade das perspectivas pessoais, sociais e institucionais.

Estavam presentes e participaram da Entrevista realizada pelo Pesquisador, no dia 20 de setembro de 2012, na residência da Dona M., a sua filha C. e a neta X, a Professora F. (que considera a Dona M. primeira moradora da Ocupação), a Coordenadora Pedagógica.

1.1 As condições das pessoas na comunidade

Dona M. nasceu em Alagoas e veio para o Estado de São Paulo quando já estava com dezoito anos. Não voltou mais para o seu Estado de origem. Ficou um bom tempo em Recife, onde teve o seu primeiro e segundo filho, quando migrou para o Sudeste. Ela relata aspectos da sua biografia e o início do Bairro e da Comunidade Parque Oziel-Gleba B-Monte Cristo, que surgiu com aquela Ocupação: "...já corri trecho em São Paulo, morar... morei em viaduto, bem dizer já morei em sumitério, porque que a gente sozinha sem parente, sem aderência, né... daí comecei a trabalhar em firma... depois comecei a morar em negó... negócio de favela, e tô ainda até hoje. ...Aí de São Paulo eu vim prá aqui pro Flamboyant, não, morei em Paulínia, Luzeiro, Sumaré. De Sumaré que eu vim prá cá. Aí quando eu cheguei aqui fui morar no Flamboyant do Shopping prá cá, numa invasão que teve também... ..É ali agora é um shopping, um shopping muito grande. E fui morá ali, morei muito tempo, depois que as casinha tava pronta... e aí foi o tempo que o meu marido arrumo a minha irmã lá no Norte, aí judiou um pouco de mim, me judiou um pouco, quase me mata, né... ..Aí que falei não, vamos dar um basta nisso, eu vou viver a minha vida, ce vai viver a sua, eu vou ser o homem da casa e a mulher da cama... aí não quis saber de mais ninguém, e foi só doença, doença por cima de doença, doença por cima de doença... e aí foi tempo que eu tava com a minha casinha já feita tamém. ...Aqui, no shopping, da COHAB. Aí deu uma desavença, foi ele de novo, aí saí de lá e fui pro Nova América, minha família me trouxe pro Nova América, prá num vê desavença pior, né? Aí quando chegou lá no Nova América fui morar de aluguel, um barraco, como esse aqui, era ... naquele tempo era cem reais, com água, luz... até o banheiro era frio. Aí fiquei lá uns três anos, de lá... aí tava invadindo aqui, o Jardim Lago Dois... passando daqui pro outro lado já é Jardim Lago Dois... é porque tem aqui o Oziel, essa parte aqu de cima né? a parte debaixo era Jardim Lago Dois. Lá ainda eu morei doze anos, era um barraco, era um barraco como aqui, era um barraco prá num dá defeito, era melhor que esta casa... ô era três camada, e a água ainda assim mesmo conseguiu levar. ...Isso! [a enchente] no tempo que levou a família, que morreu três criança, era prá gente tê ido tamém... mas Deus é tão

maravilhoso, acredito tão em Deus, que meus filho entrou dentro de um guarda-roupa desse, essa daí pequenininha... entrou dentro do guarda-roupa, porta dando choque por causa da corrente, que isso aqui é um perigo, por causa das corrente, e nós conseguindo prá tirá ela e não conseguia, foi quando falei joga o guarda-roupa no chão e quebra a porta, foi quando tiremo ela... e aquele pé d'água... e nós no meio da enchente!... e foi um tempo, passou a chuva... gente, óia, mais e foi...foi um tempo de agosto, falei: gente, tanta terra, eu atravesso nessa terra todo dia, que ia trabalhar em Valença, trabalhava na Track(?) em Valença, falei, eu, eu trabalho nessa terra todo... passo aqui todo dia. O homem, será possive que o homem não tem filho? Eu já tinha conversado com o home antes, né? Nós brincando com ele, que é o Ararê. Tanto ele que nem o filho dele. Aí eu falei: não é possível que o home não vai ter dó de vê uma pessoa invad... pegá um pedacinho de terreno. Falei: ô seus mininu, se vocês tem corage, di i nu lixão cumigo, aí us mininu tudim num quisero i. Aí eu falei: si oceis num fô eu vou arrumá vizinho e nós vai pro lixão. Rumei! ôxe, nós ia aqui debaixo de chuva, meu fio. Di a pé, aqui por dentro, ia lá pro lixão. Arrumei quarenta reais ali mesmo, com ferro, catano ferro... falei, agora vai ser de madeira. Arrumei dois caminhão de madeira... da noite pro dia eu fiz um barraco. Aí a turma viram o barraco, todo mundo com medo da polícia, né? Ce sabe que o pessoal se pela de medo da polícia... se pela de medo de parece que, outra coisa, num... mais é engano... é engano por que a gente deve viver com Deus e o mundo, não é verdade? Aí os mininu tudo com medo de morar no barraco. Aí meu cunhado falou assim "ô M., nós tamo no meio eu vou tamém". O Fifi tamém falou, "eu vou tamém"... um que tem um negócio de móveis usado ali na frente, perto do postinho... ...Aí acontece que não meu fio, nós fizemo cada cá treze barraco! ...[Aqui era] só mato, bicho e eu atravessava aqui de meia noite a uma hora da manhã quando que vinha do selviço... ...Aqui tinha cobra, aqui tinha aquelas bichona que se ti inguli uma, é...fatal! E era gado... aqui tinha di tudo. De tudo... Era bonito aqui, a fazenda era bunita, não vou dizer que era feio. Mas tinha muita gente que tava... sem casa! tava na enchente, né? Eu falei, já que os mininu num qué ir, essas daqui cum medo, meu minino cum medo, eu falei, não, vocês tem que enfrentá... [a sua filha está com 28 anos]... ...O mininu que eu crio, que é do meu irmão, ele vai fazer agora, trinta e um de janeiro, quinze ano... tem quinze ano daqui. Foi no tempo do Paraíba. Ele nasceu aqui na passeata da passarela... a mãe dele sofrendo de dor e eu falano, cê vai. Porque quem não for... é mandado fora daqui, é expulso. Quem num for num vai ter moradia. ... [a mãe chama-se H. L. de L.]...E o meu irmão era O. F. da S.... e o Oziel [o sobrinho dela] é O. F. da S."

Pergunto por que ele se chama Oziel e Dona M. explica: "Porque é o nome do Bairro... Quem pois foi o tio dele, Paraíba [tio do Oziel]... É, que era o líder..."

Segundo ela e a Professora F, o Paraíba colocou o nome mesmo nome no Bairro porque: "É homenagem àquela rapaizinho que morreu...na invasão... aí vai bota o nome do... do coitadinho... .. que o menino morreu. É... então... foi puliciais que mataram... E aí, como o menino morreu, e era invasão e aqui era outra invasão também da mesma época, aí quando o rapaz morreu lá, em defesa das terra, dizem né? que a gente num tava lá prá ver... eu sou uma pessoa sincera, né? Eu num tava lá prá ver, mais a história que a gente conhece é essa.

Retomo o relato do início da Ocupação: ...depois de uma enchente... o pessoal começou a vir de lá prá cá, fazer os barracos... .."da noite pro dia...", completa Dona M. Perguntei o número de famílias, logo no início: "Ah, num lembro... foi muita família... menino, óia, aqui no começo ninguém durmia de noite. Era martelo... pof, pof, pof... e caminhão chegando, de madeira que eu não sei ó... sei que num instante virou uma cidade ... num foi nem três meis prá isso aqui virá uma cidade... ..Bom, os primeiro barraco... tinha treze barraco... que era o nosso, o do Fifi, o do Conçalo, o do Osmar, que era o meu cunhado (F.: é do Osmar que morreu, né)... é, essa turma da Ana Márcia, que foi que tivemo corage pa pudê...né?...Um grupo... nós memo é que organizemo... porque, tava todo mundo... ninguém ia morrê afogado... com tanta terra... vindo de que... (F: Se a Dona M. fazê, nós faiz...). Só sei que quando o homi veio nós já tava tudo morano do outro lado... aí deu prazo de quinze dia prá nós desmanchá os barraco... (risos) mininu eu... óia, parece que é uma coisa que é permitida por Deus... eu tava do jeito que eu tava aqui... eu tinha chegado da PUC, numa depressão que tinha me dado...(inaudível)... aqui na frente tava cheio. Aquele home loiro [o Galego], bunitu, tudo elegante com o rádio nas costa... filho do Ararém... (dono) das terra... aí ele falou assim... "é... a senhora é teimosa mesmo, né." Eu falei, mas meu filho, eu falei brincando com você, naquele dia que ce tava vim vendo a terra ... olha, qué olha meu barraco? Vai olhá meu barraco lá embaixo, cê tem filho? ... eu ainda dando rizada com ele... (Alguém: A terra do home, éin gente...). ...Falei, você tem filho? Ele: "teeem". Falei... será que é bunito que nem aquelas criança... três criança morreu no... afogada, gente... a mulher grávida, também... só não foi porque segurou no pé de árvore... ocê achava bunitu? Ele falou: "não, eu num gostava"... eu falei, pois memo assim foi a gente, nós vimo aqui um monte de terra, num tinha ninguém morano, nós fomo no lixão, catemo a madeira e fizemo o barraco... Aí como tinha o já... foi morto também... o finado Galego... aí ele falou assim: "O senhor sabe do quê mais, meu fio, no lugar de tá teimando com ela, que é de idade, dá o dinheirim de comprá o leite das criança, que tamo sem leite, nós tamo numa (inaudível) danada, nós tamo sem leite prás nossas criança." Esse home, coitado, deu dó tamém, porque é filho, né, e chegado aquele monte de gente (Alguém: deve ter ficado com medo)... deve ter... Não sei [se deu dinheiro

para o leite].(Risos). Não sei porque num instante ajuntou uma multidão de gente.... ..É, ele veio só, mas ele não foi agressivo não. Agressivo foi a polícia depois... [o nome dele era Galego...].Mais, aí... nisso foi indo, foi indo, o Paraíba foi tomando conta, a Oníria (?) foi tomando de conta, aí foi passeata, teve umas passeata, mais passeata... quem não fosse... pnhava uma cruz no barraco... ..Ôxe, nós tivemos muitas passeata... nós foi prá São Paulo de a pé, nós foi prá Brasília de a pé. Nós enfrentou a pulícia umas pá de veiz, jogando os cachorro em cima da gente aí na passarela. Nós queimou pineu, nós queimava os nossos móveis prá... ter uma moradia..."

A filha da Dona M. explica: "Foi feito, nós teve que fechar a pista, queimar pneu, prá poder poder fazer essa passarela... a gente estudava do outro lado da pista, né. Aí num tinha... ela pista prá lá e prá cá, né? ... [rodovia] Santos Dumont... aí a gente tinha que atravessar correndo, esperar os carro que vem do centro prá cá e os que vai, né? Ah, era muito perigoso. Aí, prá fazer a passarela prá gente a gente teve que tacá fogo na pista, todo mundo, prá podê pidí, né? Passarela. Aí fizeram de madeira... aí começou a quebrar a de madeira... depois fizeram a de cimento..."

Dona M. e sua filha C. explicam como ela e sua família perceberam o impacto da Escola ADA na vida da sua família, desde a fundação da creche: "Porque, se tem a creche o filho fica lá o dia todinho. A mãe num trabaia si num quizé, né? Porque, se eu fosse nova e tivesse meu fiio em casa eu num ia ficar em casa que nem eu fico... a toa ... ia arrumar um serviço. Que, toda vida eu trabalhei! Esses mininu meu, saía da escola, ia prá creche, saia da creche ia pro mundo, que eu ia pegar esses meninu oito horas da noite. Esses filho meu. Eu estudava [trabalhava] no restaurante noite e dia. Prá poder chegar em casa, às veiz nem banho dava tempo deu tomar.A perua vinha me buscar. Até tinha dia que até eu pagava prá poder olhar... só pra eles passarem meia hora, com a mulher prá puder eu vim do serviço... ..Facilitou. E prá muitas mãe! Prá muitas mãe mesmo! Porque prá muitas mãe hoje em dia... Gente! Hoje em dia tá fácil serviço. Hoje em dia, uma coisa eu vou falar... Hoje em dia a mãe hoje em dia num trabalha por que não quer... hoje em dia tá fácil. Porque no meu tempo era mais difícil, porque eu não tinha leitura, o serviço era um serviço prá quem tinha leitura... e assim mesmo eu peguei firma boa prá trabalhar, depois que eu vim morar aqui em Campinas. Porque em São Paulo eu trabalhei no Hospital da Cantareira, quando eu vim do Norte prá São Paulo, aí vim de firma em firma, trabalhando. Aí quando eu cheguei aqui foi que melhorou as coisinha prá mim. A única firma que eu encostei agora é esta que agora era a Claique (?) em Valinhos, e agora chama Ailto (?) né? não é mais..."

A filha de C., neta de Dona M., ficou em uma creche desde os primeiros meses de idade. Depois foi para a Educação Infantil na Escola ADA, de onde saiu para estudar na Escola pública do Parque Oziel. Sobre o desenvolvimento da sua filha, C. comenta: "... pelo que eu vejo de outras crianças, que pode até mesmo ter ido prá outra creche o então nem ter ido prá creche, a minha filha, nossa! É muito inteligente, muito esperta, ela é esperta até demais. Na Nieke [nome mantenedora de outra creche, na Comunidade] ela começou de seis meses, com oito meses minha filha não usava fralda nem prá dormir. Que eles ensinaram tudo prá ela. Na Douglas Andreani, ela aprendeu tudo. Eu mesma não precisava escovar os dente dela, pentiar ela, nada. Ela aprendeu tudo lá. A higiene dela ela aprendeu tudo na Nieke. A inteligência dela é demais, prá idade dela, muito boa.

A filha da Dona M. vê muita diferença de desenvolvimento comparando-se as crianças que não estudaram numa escola infantil com a sua filha que estudou numa escola infantil: "... Minha mãe até cuida de uma criança que estuda no Celestino que, a idade dela com a dele, a inteligência dela não passa nem perto da dele. Muita diferença. Quando ela saiu da creche [as pessoas da Comunidade ainda chamam a Escola ADA de creche] ela sabia escrever, ler... Sabia o nome dela inteiro que é complicado. ... O nome da gente tudinho! W. [o nome da sua filha] Aí tem que por o W, dois eles e o ipilon no final, né? Aí ela sabe escrever direitinho... Dona M. Foi. Ela já sabe escrever carta!..."

Em relação à convivência com outras crianças, com outras pessoas, C. percebe que W. também apresentou um desenvolvimento maior em relação a outras crianças: "... na brincadeira ela sempre quer ser a professora... (quer ser a líder) é, a líder. Na escola mesmo ela quer distribuir as folhas... a professora: "W. quer distribuir?" Ela distribui as folhinhas da escola pros outros aluno, ela ajuda a professora, ela quer apagar a lousa, ela que estar sempre junto, compartilhando... Nessa escola do Oziel mesmo, ela tá fazendo dança de Hip Hop dia de sábado... e tudo que oferecer prá ela que é de estudo, essas coisa, ela sempre tá interessada. Eu falo prá minha mãe, ela não é igual eu, porque eu sempre tinha preguiça de estudar. Ela chora. O dia que falo, ah, filha não vai hoje prá escola não, ela chora. Na creche era desse jeito... Dona M.: Olha, eu tô aqui... eu deito aqui, aí quando dá seis e meia, eu ponho o celular ali, quando dá seis e meia eu falo Williane! Ela fala: "O quê, vó?" ... Já corre, já vai escovar os dente, já vai... nem espera a mãe levantar."

Este depoimento, juntamente com os que pudemos colher nas entrevistas com as professoras da Escola ADA, que têm seus filhos na Educação Infantil daquela instituição, pode mostrar as possibilidades de desenvolvimento das crianças na E.I. e a sua importância para as famílias e as crianças da Comunidade, como será mostrado a seguir.

1.2 Caracterização da Instituição escolar ADA na Comunidade

Caracterizar-se-á a escola objeto desta pesquisa enquanto contexto sociocultural e institucional do processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, analisar os aspectos externo e interno delimitadores dos cenários [*settings*] em que se deu a intervenção pedagógico-didática.

A escola atende crianças dos bairros mencionados acima e de suas imediações, onde as pessoas vivem em uma situação considerada como de marginalidade, exclusão, vulnerabilidade social e risco. Não é objetivo do presente trabalho discutir esses conceitos, que podem ser encontrados em Calliman (2008); Graciani (2009); Moura, Silva e Souza Neto (2009). Uma análise mais crítica desses conceitos pode ser lida em Janczura (2012) e Ugá (2008).

No Relatório de Atividades do Projeto Pedagógico-2013, pode-se ler que a ADA tem a preocupação de assegurar espaços socioeducativos e de proteção que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. O Relatório informa que a Instituição atendeu, em 2012, em período integral, de segunda a sexta-feira, crianças de dois anos e meio a seis anos (Agrupamentos II e III), moradoras do Jardim Monte Cristo, Parque Oziel, Gleba B, Jardim Santa Cruz e Jardim Campo Belo, em vinte e quatro turmas, sendo cinco turmas de Maternal, seis turmas de Infantil I, seis turmas de Infantil II, seis turmas de Pré e uma turma organizada como Agrupamento III formada por crianças de quatro e cinco anos (ADA, 2013), perfazendo o total de 704 crianças atendidas, que cobre a demanda do bairro. Trata-se de instituição de caráter laico, integrando o chamado terceiro setor, na forma de Associação. Ela desenvolve, desde agosto de 2004, atividades pedagógico-sociais visando a promoção social do ser humano com a Educação.

A ADA nasceu da iniciativa externa de pessoas comprometidas com os interesses da Comunidade, no chamado terceiro setor, e foi constituída por pessoas desta mesma Comunidade, a quase totalidade dos trabalhadores, professoras e corpo pedagógico, no trabalho ali realizado. Estas pessoas tendem a assimilar as intervenções pedagógicas e didáticas, com o cuidado de, no dizer delas, "aceitar só o que interessar, o que for bom para a Escola, para a Comunidade".

Os dirigentes da ADA consideram a Escola Monte Cristo, modelo e referência de gestão e de modelo pedagógico para as demais quatro escolas administradas pela Associação, chamadas Naves Mães, escolas implantadas na área da Educação infantil municipal e terceirizadas para Associações sem fins lucrativos, reconhecidas como de interesse e utilidade

pública municipal. Essas escolas atendem a 2600 crianças de zero a seis anos, na parceria com a Prefeitura Municipal: E. M. Prof. Anísio Teixeira, no Jardim Fernanda, E. M. Dr. Leonel de Moura Brizola, no Jardim Marisa, E. M. Senador João Calmon, no Jardim Vista Alegre e E. M. Prof. Zeferino Vaz, no Jardim Alto Belém.

A Escola do Jardim Monte Cristo possui não apenas atividades direcionadas às crianças, mas também às famílias das mesmas. Os pais das crianças participam no projeto pedagógico e no cotidiano educacional. Até o final do ano de 2012, tem-se a informação de que, das vinte e uma professoras, apenas uma delas não pertence à Comunidade e mora em um bairro próximo. A diretora responsável pelo sistema de escolas e faculdades ligadas à ADA, também, não pertence a esta Comunidade, mas ressalta que nunca teve problemas na convivência diária, mas muita cooperação das pessoas.

Nos primeiros anos da Instituição, as necessidades prementes de jovens e adultos do Monte Cristo, inclusive de trabalho, levaram à formação de Cooperativas dos ramos de trabalho e educacional, com o suporte de gestão da Diagrama Consultoria, que imprimiu qualidade administrativa aos programas. Oficinas de marcenaria (móveis, brinquedos, teares, instrumentos musicais e outros), também, foram instaladas naquele sistema de escolas como programas educacionais e de apoio material.

No entanto, percebeu-se que estas não eram as reais necessidades da Comunidade, pois as pessoas desejam prioritariamente uma boa formação escolar para as suas crianças, explica a Coordenadora Pedagógica da escola, oriunda do quadro de professores e mãe de uma aluna que passou por todas as fases da educação infantil pré-escolar naquela instituição.

Entre as necessidades percebidas estava a continuidade da formação escolar em nível de graduação, lembra a Coordenadora. Por iniciativa dos professores, educadores e demais profissionais que trabalham na Escola, fundaram-se as Faculdades de Pedagogia, Tecnologia da Informação e, posteriormente, Administração de Empresas. Recentemente as matrículas foram abertas apenas à Faculdade de Pedagogia, aparentemente devido à demanda.

Instalações confortáveis, com os equipamentos necessários, foram construídas pela Douglas Andreani. Para as Faculdades, há o apoio pedagógico educacional da Universidade Interativa COC (UNICOC), através da Educação à Distância. Nas entrevistas com o diretor da ADA, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica, registrou-se que a missão da instituição inclui a formação do caráter das crianças de forma transdisciplinar os valores humanos – amor, paz, não violência, ação correta e verdade. Segundo eles, esta é uma “pedagogia da essência” que contribua para uma “pedagogia da existência”. Esse aspecto, que merece ser aprofundado com o estudo das tendências e correntes pedagógicas em nosso país,

também, foi confirmado em observação de aulas e entrevistas com as professoras, bem como na análise do Projeto Político Pedagógico de 2012 e 2013 para a Escola.

O trabalho de formação pedagógica das pessoas é uma preocupação constante, delas próprias e da Instituição, segundo o relato das pessoas engajadas na Pesquisa. Dentre as ações, neste trabalho, os grupos de estudo escolheram ler e discutir, na forma de seminários, os seguintes pensadores, em um nível introdutório: J. H. Pestalozzi, John Dewey, Rudolf Steiner, Henry Wallon, Jean Piaget, M. Montessori, Lev S. Vygotsky, C. Freinet, Paulo Freire, Edgar Morin, Roberto Crema e Sathya Sai Baba. As comunicações, nesses seminários, foram escolhidas pelo grupo e publicadas (ANDRIANI e LOPES, 2010).

Na perspectiva das educadoras e de pessoas da comunidade que têm ou tiveram seus filhos estudando nas escolas mantidas pela ADA, existe a percepção de que nelas há mais qualidade de ensino do que nas escolas públicas que conhecem e de que isso é comprovado no desempenho de seus filhos quando passam para o Ensino Fundamental. Ou seja, as mães mostram capacidade para reconhecer quando entram para o Ensino Fundamental, os alunos que estudaram na Educação Infantil da ADA estão em melhor situação escolar em comparação com aqueles que vêm de outras instituições pré-escolares ou que a elas não tiveram acesso. As pessoas demonstram ter consciência, inclusive, de qual das escolas públicas é melhor nos seus bairros. Ainda nas falas das mães-professoras, nas suas vivências com as pessoas da Comunidade, bem como na avaliação de suas próprias práticas escolares, percebem que a escola infantil é base essencial para que as crianças tenham um bom desenvolvimento na escola fundamental.

Conforme mencionado sobre as relações poder público/instituições filantrópicas, a Instituição Escolar a que se refere esta pesquisa, também, integra programas de colaboração, ora considerados como terceirização por alguns setores, ora como parcerias, entre a Prefeitura Municipal de Campinas, Associações, OSCIPs e ONGs, nos quais a Prefeitura contribui com parte das verbas de manutenção da escola.

Essa representação do pessoal da Escola sobre qualidade de ensino na escola pública, mencionada acima, pode explicar certa resistência à palavra terceirização que, segundo depoimentos das Professoras, tem sido usada com cunho fortemente ideológico por alguns grupos do setor público e meio acadêmico contra esse tipo de relação semelhante à da Escola ADA com o Setor Público.

As pessoas, nesta Instituição, conforme os dados da Pesquisa, preferem a palavra parceria ao se referirem aos contratos com a Prefeitura Municipal de Campinas. É que os sentidos da terceirização transcendem os espaços da escola para os da Secretaria Municipal de

Educação, para os da Academia, e outros, nos embates políticos que rejeitam radicalmente a possibilidade desta forma de instituição escolar administrada pelo chamado terceiro setor, na forma de Associações.

Freitas (2012), que se pode considerar um exemplo, na Academia, das pessoas contrárias a esta terceirização (ou parceria, como querem as pessoas na ADA) do poder público com o terceiro setor, é um estudioso da área problema *qualidade do ensino*, no Brasil, e tem pesquisado esta questão, segundo ele, de forma empírica, a partir das práticas educacionais, e tem alertado para os riscos destas iniciativas. Ele explica que esta iniciativa da terceirização está sendo conduzida por reformadores empresariais da educação, seguindo uma política educacional caracterizada pela responsabilização, meritocracia e privatização, desenvolvida por algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A questão do público e do privado na Educação brasileira, dentro da qual surge a discussão em torno do terceiro setor como organização pública não estatal, é abordada por Freitas (2011). Em sua argumentação, o autor mostra o exemplo do município de Campinas em que as políticas públicas para a Educação têm mostrado contornos tecnicistas neoliberais, em que o setor empresarial financia e busca implantar uma educação como subsistema produtivo, com a orientação da OCDE. Para ele, esta é uma iniciativa para a privatização, patrocinada por setores liberais, conservadores e de uma determinada "esquerda", que defende uma falsa distinção entre público estatal e público não estatal.

Essas contradições acima mencionadas, no ambiente externo e interno da Pesquisa, refletem-se nas práticas pedagógicas e administração escolar da Instituição ADA. Depoimentos obtidos com as pessoas, no decorrer da Pesquisa, mostraram, também, a ocorrência de empecilhos ou entraves de natureza política e burocrática relacionados com esses programas de colaboração entre o terceiro setor e o setor público. No terceiro setor, esta iniciativa na educação brasileira apresenta um desafio para as políticas públicas e para as pessoas comprometidas com o ensino público com qualidade, gratuito e universal, em especial para os educadores e professores, e merece ser observada, na visão do Pesquisador.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a Instituição escolar ADA Monte Cristo afirma seguir a orientação pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas-PMC/Secretaria Municipal de Educação-SME, através das publicações “Currículo em Construção” (Campinas: 2007), “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil” (PMC/SME, 2008), “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: um processo contínuo de reflexão e ação” (PMC/SME/DEPE, 2012), bem como do conhecimento adquirido em reuniões, seminários e treinamentos. Segue, ainda, a orientação do “Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil” do Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (Brasília: MEC/SEF, 1998) e os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” do Ministério da Educação-Secretaria da Educação Básica (Brasília: MEC/SEB, 2009).

As contradições expostas acima serão aprofundadas com a perspectiva teórica e prática da Abordagem Histórico-Cultural, conforme pode-se ver nos capítulos subsequentes. Estas questões tornam-se mais graves, pois relacionam-se com a qualidade do ensino público, um problema percebido pela Comunidade onde se desenvolve esta Pesquisa e o aparecimento das iniciativas do terceiro setor, que têm tido o apoio das Políticas Públicas para a Educação.

1.3 Aspectos do cotidiano escolar

Desenhar-se-ão, neste ponto, aspectos do cotidiano da escola. No diálogo entre as pessoas engajadas na pesquisa, é mencionada a preocupação com a violência, que hoje apresenta-se em novas formas, na Comunidade, fortemente relacionada pelas pessoas ao tráfico e uso indevido de drogas. No entanto, também é lembrado o respeito que as pessoas da Comunidade têm para com os espaços da escola.

O desenho arquitetônico da escola, mostrado na **Introdução**, permite a visão da Comunidade e a circulação livre e segura das crianças, com as professoras, das salas de aula para as atividades da brinquedoteca, da biblioteca e da sala de ciências. Pode-se ver, nesses momentos, o carinho e a cooperação entre as crianças de mãos dadas em uma fila diferente, com alegria nas risadas francas.

Pelo caminho, pode-se passar pela professora grávida, no último mês de gestação, a brincar de bola com as crianças; observar a professora ensinando as crianças no equilíbrio vacilante da aprendizagem na bicicleta, ou o guarda do portão de entrada jogando futebol com as crianças na quadra coberta. As aulas de capoeira ministradas por um mestre na arte angolana e são esperadas pelas crianças com a expectativa dos momentos felizes.

As crianças aprendem a higiene em banheiros que possuem o acabamento daqueles do *shopping center* vizinho às suas casas, mas que muitos não podem frequentar. O almoço e os lanches são servidos pelas próprias professoras às crianças com carinho e autoridade maternos, em uma algazarra organizada, no refeitório amplo e farto de comida quente e saborosa, temperada com a dedicação das cozinheiras.

Os espaços externos às salas de aula são utilizados pelas professoras que contam histórias, sentadas com seus alunos no chão limpo dos pátios. As casinhas que imitam a

cidade, o presépio que procura mudar o sentido comercial e consumista da comemoração do Natal, com “o respeito a todas as formas religiosas no cultivo das coisas sagradas presentes na cultura brasileira”, o *play ground* colorido, tudo são alegres brincadeiras com a mediação das professoras.

Percebe-se a felicidade nas pessoas em trabalhar ali. Nota-se a cortesia e o respeito às pessoas, à escola, na interação de uma pedagogia para a vida. Nada que indique a educação afetada e superficial ou falsa. Os conflitos pessoais são resolvidos com o diálogo “depois que a cabeça esfria”. Apesar da lógica da competição, presente em nossa cultura, percebe-se a busca do auxílio mútuo, com a cooperação aprendida pelas pessoas nas situações de pobreza, em que o prato de comida precisa ser compartilhado.

1.3.1 O primeiro episódio orientado para a pesquisa

Após algumas reuniões com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola para esclarecer os objetivos da pesquisa, ficou o entendimento de que a pesquisa interação poderia contribuir para a formação pedagógica das professoras para melhorar o planejamento didático com a proposta da didática desenvolvimental, histórico-cultural. Elas conheciam o trabalho do Prof. José Carlos Libâneo com a Didática, o que facilitou a orientação da pesquisa para o planejamento de uma unidade de ensino de interesse das professoras.

Após o pesquisador ter sido apresentado às professoras, foi convidado para a sala de aula de dança, no dia 17 de fevereiro de 2012, sexta-feira. A sala possui uma dimensão de aproximadamente trinta metros quadrados, um grande espelho em quase toda a parede e janelas que permitem boa ventilação e claridade. O pé direito é alto e o forro de madeira acompanha o desenho do telhado. Vinte e cinco crianças (de 4-5 anos) já estavam na sala, sentadas em cinco mesinhas de estudo retangulares, em grupos de quatro, cinco e seis alunos, aguardando as atividades com a professora F. Estava presente, além da professora, a coordenadora pedagógica.

Começava, então, a primeira observação de uma atividade de ensino e aprendizagem, em sala de aula. Não era uma aula comum. Entendia-se que, na realidade, nesta primeira iniciativa dos participantes da pesquisa, havia mais uma intenção de fazer uma apresentação de como se transcorria uma aula, da parte da diretora, da coordenadora pedagógica e da professora F.

Algumas crianças vêm abraçá-lo, como sempre fazem em todos os espaços, demonstrando o afeto da confiança no “tio”. A escola recebe muitas visitas e as crianças lidam

com isto de forma muito natural, como se não fossem estranhos no ambiente, ou desgarrando-se das filas para um abraço forte. As professoras sempre abraçam as crianças com carinho e respeito. Segundo elas, “muitas não têm carinho em casa. Às vezes são criadas pelos avós, algumas possuem pais usuários de drogas. Ouvimos verdadeiros pedidos de socorro, nos olhinhos tristes de algumas crianças” – relatam, explicando as atitudes amáveis com as crianças e uma paciência incansável, mas com a autoridade das professoras que têm o “domínio” da classe.

A situação revelava-se bastante artificial, para o pesquisador, pois o momento não havia sido planejado com ele. A intenção das participantes era sem dúvida a de fazer uma aula demonstração de como era a dinâmica de uma unidade de ensino aula com as crianças.

As crianças são convidadas a sentar-se em círculo, sentar em posição de lótus, a exemplo do que se faz em aulas de Yoga, na visão do pesquisador, e realizar exercícios de respiração para a harmonização pessoal e do grupo. A contação de história revela a importância atribuída ao momento e a preocupação de que o pesquisador ficasse como observador, apenas. A Coordenadora Pedagógica indica ao pesquisador a carteira próxima à porta, com visão de toda a sala: "o senhor pode ficar nesta cadeira aqui para observar melhor". A noção que as participantes tinham de pesquisa era a de que o pesquisador deveria permanecer distante do objeto pesquisado. Portanto, não houve a participação mais direta do pesquisador com as crianças nas atividades mediadas pela professora. As fotos das atividades foram feitas pela coordenadora pedagógica e a secretária, nesse primeiro dia. O pesquisador permaneceu apenas como observador fazendo anotações em seu caderno de campo.

A história da Patinha Zizi foi contada de forma tradicional e expositiva, pela professora, que apenas expunha as gravuras de um livrinho, distante dos seus alunos. O pesquisador não conseguiu, nesta primeira experiência com a professora e os seus alunos, interpretar a perspectiva das crianças nas atividades delas em recontar a história com desenhos ou mesmo com a iniciativa da professora que solicitou, também, o relato oral das crianças. Ele não havia participado do planejamento da aula com a professora e entendeu que esse era um momento em que todos estavam se conhecendo. Era evidente o conflito das intenções de pesquisa do pesquisador com a orientação intencional da professora e coordenadora, que refletia a perspectiva tradicional da Instituição para a pesquisa, que parecia mais empirista e positivista.

Os desenhos de algumas crianças deviam significar esboços de aves na representação da ideia que podiam fazer do animal real. Não houve um diálogo, uma entrevista, entre o pesquisador e as crianças. Difícil afirmar se as crianças conseguiam realizar a semiose do

ideal abstrato para a realidade concreta naquela forma de fala escrita, o desenho. O recontar da história através da fala oral, também, mostrou-se uma atividade fragmentada. O pesquisador não percebeu nas crianças sequer ações da brincadeira de faz de conta, que poderiam indicar a posicionamento delas na zona de desenvolvimento proximal, imitando uma contadora de histórias, a exemplo da professora. Parecia que a aula se desenvolvia mais como um ritual de exposição do conteúdo da história, com uma ação centrada na professora, no modo tradicional da aula.

Outra atividade desenvolvida naquele momento foi cantar em grupo uma música que tem o tema *paz*. As crianças fizeram uma coreografia seguindo os gestos professora e, em seguida, imprimiram suas mãozinhas molhadas de tinta em uma cartolina com o esboço grande (feito pela professora) de uma pomba (simbolizando a paz), realizando a intenção da professora de confecção coletiva do mesmo. As crianças mostravam satisfação nestas ações, talvez mais pelo ambiente que se formou de brincadeira e descontração. O pesquisador foi convidado a escolher a cor da tinta (antialérgica) e deixar a sua mão impressa, como todos os presentes. As crianças gostaram e riram muito.

Parece que não havia uma intencionalidade com conhecimento teórico-didático para trabalhar os sentidos das palavras da letra da música, pelas crianças. Impossível, portanto, interpretar a formação dos conceitos pelas crianças. O trabalho didático-pedagógico ficou no âmbito da musicalidade, do canto e da coreografia. Não foi apresentado um plano da aula para o pesquisador. Realmente a aula parecia estar acontecendo como uma demonstração de como se fazia uma contação de história na escola. O pesquisador confirmou naquela aula-demonstração a preocupação da diretora de que havia uma necessidade de práticas de planejamento didático com as professoras. Aquele primeiro episódio serviu para se discutirem as necessidades do grupo engajado na pesquisa intervenção pedagógico-didática.

Esse episódio seria lembrado pelos participantes da pesquisa como uma indicação para novas orientações didáticas no futuro. Quando começaram a acontecer as reuniões pedagógicas e o relacionamento entre as professoras e o pesquisador era como o do professor com as suas alunas, aconteceram debates avançados sobre o planejamento didático com as ferramentas da didática do duplo movimento no ensino, presente na teoria radical local de Hedegaard e Chaiklin (2005), portanto com a didática desenvolvimental de Davidov. Então, com autorização da diretora da escola, o pesquisador levou um casal de patos para explicar a necessidade das professoras terem sempre presente a intencionalidade das ações de ensino para a aprendizagem com os alunos, os motivos e objetivos da realização das tarefas com as crianças, como atividade de ensino desenvolvimental. Além da algazarra e da correria que as

crianças fizeram atrás dos patos e destes atrás das crianças, muitas assustadas e alegres com a novidade.

Durante o planejamento didático na Pesquisa-Intervenção, como será mostrado no próximo Capítulo, realizou-se uma avaliação daquela atividade com as professoras, coordenadora pedagógica e o pesquisador, utilizando-se os conceitos da Abordagem do duplo movimento na instrução (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 69), estudado pelo grupo engajado na pesquisa. Foi discutida a possibilidade da adoção de mascotes vivos de uma família de patinhos e o desenvolvimento, com as crianças em diversas atividades, no objetivo da elaboração do conceito da identidade pessoal (consciência pessoal), institucional (família, escola, igreja, etc.), social (condições de vida, etc.), de biologia e meio ambiente, como o ovo de patas para significar a célula, o alimento, a cadeia alimentar, os seres vivos. As professoras foram muito criativas na elaboração de atividades, ao realizar o planejamento didático de um modelo nuclear de ensino e aprendizagem desenvolvimental radical-local, na pesquisa, com a orientação do pesquisador, que assumiu a competência de professor para a formação da equipe. Como se poderá ver no capítulo de apresentação do seminário sobre o planejamento didático realizado, com a participação de todos os participantes da pesquisa, as professoras conseguiram realizar a elaboração do modelo nuclear e realizar nas ações em sala de aula com os alunos muitas ideias contidas no planejamento.

Como se verá adiante, não foi possível realizar um experimento educacional por falta de condições na instituição, como tempo disponível das professoras para realização de práticas com a didática histórico-cultural. No entanto, com as possibilidades criadas pelo grupo engajado na pesquisa, com o apoio da direção, foi possível realizar um modelo exemplar de experimento didático-formativo, com o tema Identidade, escolhido pelas professoras, e que será explicado no capítulo das reuniões pedagógicas de planejamento didático com as professoras, e estudado no último capítulo deste trabalho.

O Projeto Identidade, que vinha sendo desenvolvido pelas professoras ainda de uma forma tradicional, orientadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidos pelo MEC. Ao iniciar o experimento didático-formativo com elas, visando o planejamento de ensino (plano de unidade de ensino e plano de aulas) para esse Projeto, o pesquisador fez algumas perguntas visando a construção de um modelo nuclear de Identidade, a partir da ideia vigotskiana do olhar para o outro. Interessante observar que as professoras não haviam pensado na possibilidade das crianças não conhecerem o próprio bairro e muito menos a grande e “distante” cidade de Campinas. Da mesma forma que não

havia pensado na possibilidade de muitas crianças não conhecerem uma patinha, ou uma família de patinhos.

Nas reuniões, uma constatação era de que as famílias do Jardim Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B melhoraram muito suas condições de vida, na percepção das professoras, com o surgimento de novas oportunidades de trabalho, de novas formas de trabalho, e com a escolarização. Como observou uma professora, existem mães que já levam seus filhos para conhecer o *Shopping Center* da cidade. É verdade que muitas pessoas já conseguem emprego nos *Shopping Centers* ou no Hotel cinco estrelas, vizinho àqueles bairros. Então, fomos conduzidos pelo debate a pensar nos olhares que as pessoas da comunidade têm para os seus vizinhos, para o seu bairro, para a comunidade, para a grande cidade, para as identidades que são construídas socialmente, para a educação das crianças pelas mães, pela família, pelas igrejas, por aquela Instituição, pelas próprias professoras. Surgiu, então, a reflexão sobre as classes sociais, sobre as relações entre pobres e ricos, os meios e modos de produção, sobre o Natal, sobre o Papai Noel, sobre a sociedade de consumo. Sobre a possibilidade de existência do conceito mesmo de Identidade na sociedade contemporânea. Os diálogos com as professoras conduziram o grupo a pensar sobre "quantas crianças ainda não conseguem sequer visitar o *Shopping Center*" ou "quantos de seus pais conseguem comprar algumas coisas que veem nas vitrines", ou seja, as contradições que a cultura do consumo e a realidade social de pobreza, em diversos níveis, das pessoas do bairro. Refletiu-se sobre os valores que a cultura do marketing para o consumo, a cultura do capitalismo presente, tem produzido na construção da consciência e da identidade daquelas pessoas e na consciência de cada um de nós participantes da pesquisa.

Um outro episódio que será estudado posteriormente nesta pesquisa poderá mostrar como aconteceram mudanças qualitativas na formação pedagógica e didática da equipe, com a qualidade da Abordagem do duplo movimento para o planejamento didático da unidade de ensino *Identidade* e execução das atividades no processo de ensino e aprendizagem: a atividade de contar a história da Abelhinha diferente que conheceu um pequeno Zangão, o que mudou as vidas deles, também, contada com o livro infantil, em belas ilustrações.

A formação de conceitos pode ser verificada no processo de ensino-aprendizagem daquele tema, com o conteúdo da história: a produção do mel, a polinização das flores, a vida na colmeia, puderam ser concretizadas e desenvolvidos com a pesquisa desses conteúdos, pelas crianças, nos computadores da sala de informática, articulada às aulas apresentadas pelas professoras, com a contação de história e outras ações de aprendizagem com as crianças. O pesquisador desejava trabalhar os conceitos de emoção, afetividade e motivos com as

professoras na ampliação do conceito do trabalho cooperativo, nas relações pessoais de cooperação na atividade de pesquisa nos computadores entre as crianças. Algumas crianças nunca haviam manuseado um computador, outras possuíam computador em casa. Houve a participação inicial decisiva da diretora da escola, para a nova iniciativa didática e pedagógica, que foi auxiliada por uma das pessoas da equipe da secretaria, instrutora de informática.

A pesquisa enriqueceu-se com os dados daquele cenário [*setting*], no estudo do papel das emoções e desejos na formação cognitiva e afetiva dos motivos das crianças e das professoras naquelas atividades de ensino e aprendizagem. Os gestos e expressões das descobertas na pesquisa com o instrumento Google refletiam a perspectiva das crianças no duplo movimento do ensino e aprendizagem.

Eis alguns procedimentos didáticos na tarefa com as crianças, que serão explicados mais detalhadamente no último Capítulo: a Diretora, assumindo a competência de professora e coordenadora pedagógica, escreveu a palavra COLMEIA no quadro e solicitou às crianças que digitassem as letras na caixa de busca do Google: iniciava-se uma nova brincadeira de letramento na educação pré-escolar. As crianças que já sabiam como usar o computador ajudavam os demais coleguinhas no manuseio do *mouse*, na digitação das letras, no passeio do cursor pela tela. Uma aprendizagem rápida e mágica. A descoberta da casinha das abelhas e do mel produzido por elas a partir da coleta do néctar das flores nos jardins, no mato e nas matas tornaram conhecidos objetos que as crianças nunca haviam visto. As perspectivas das crianças estavam refletidas nas vivências daquele belo momento. A professora das crianças, que não sabe usar o computador, recebia as instruções das crianças que sabiam mais do que ela, na pesquisa de novos universos de conhecimento que se abriam naquelas telas.

Como estudado nos Capítulos III e IV, foi registrada a mudança qualitativa na situação social, no conhecimento da instituição escolar, da diretora, da coordenadora pedagógica, das crianças, das professoras e do pesquisador com o planejamento didático realizado nas salas de aula e sala de aula de informática, com as crianças, nessa história que seria sem dúvida contada em seus lares, para as pessoas do cotidiano concreto na vida de todos. As crianças teriam a possibilidade de recontar as histórias como se fossem as histórias criadas por elas próprias, como contadores de histórias, a exemplo das suas professoras. As professoras trariam favos de mel e mel nas garrafas, vendidos na relação de troca de algum pai ou mãe de aluno.

1.3.2 Visão dos participantes da equipe de professoras sobre o impacto da Escola ADA na vida das pessoas na Comunidade

A **perspectiva da diretora da escola** mostrou que as demandas sociais e familiares tornaram-se Orientação intencional e Projetos para as práticas da Instituição escolar e para o processo de ensino e aprendizagem. As relações institucionais entre as Famílias e a Escola, o trânsito das crianças entre estas instituições, além do impacto da Instituição Escolar ADA na vida das pessoas, no cotidiano da família, na mudança cultural e nas condições sociais da Comunidade puderam ser observadas no cotidiano da escola e registradas na pesquisa.

Para a diretora da escola, uma das questões importantes que se colocou, como orientação intencional Institucional, para o início desta escola, é que todas as professoras que fossem trabalhar ali pertencessem à própria comunidade. Esse, para ela, foi o primeiro grande desafio, porque na comunidade não havia professores com formação. Uma outra orientação da instituição para a escolha das pessoas é que tivessem amorosidade com as crianças, que gostassem de trabalhar com crianças.

As perspectivas da diretora mostraram, ainda, as possibilidades da unidade do conhecimento social, institucional e pessoal como conteúdo para as atividades de ensino e aprendizagem na Escola ADA. O fato de praticamente todas as pessoas que trabalham na Escola pertencerem à Comunidade, trazendo a sua realidade cultural para a educação infantil, possibilita o desenvolvimento de conceitos cotidianos das crianças com os conceitos escolares.

Verifica-se que o intercâmbio família-escola é constante desde o início das atividades na instituição, que trabalha e reforça para que realmente aconteça, na situação social e institucional das pessoas. As pessoas da Comunidade, assim como as professoras, vêm de outras regiões do Brasil, principalmente dos Estados do Nordeste e buscam adaptar-se ao modo de vida muito diferente da cidade de Campinas. Desde o clima até as relações pessoais na sociedade.

As pessoas do Nordeste brasileiro, quando migram para o Sudeste demonstram sentir muito a diferença cultural a partir das suas necessidades. Há o problema do clima, em função das diferenças do calor e do frio, as diferenças dos alimentos, e outras que possibilitam mudanças nos desejos e intenções, na situação social das pessoas. Isto também é valorizado dentro da escola, porque as crianças trazem as suas tradições, as músicas, as histórias, e todo o contexto cultural que trouxeram de outros lugares. A diversidade cultural e as diferenças são consideradas no planejamento e nas práticas escolares.

Na unidade do modelo nuclear instituição, família e comunidade, escola interfere com impacto na vida, no cotidiano da família, na mudança cultural da Comunidade, no conhecimento da família, o que também é possível através das reuniões entre os pais e os professores.

Assim, constrói-se um grupo de pais que está sempre presente e cobra quando não tem reunião ou quando a reunião muda de data, pois eles sentem falta.

Um exemplo de novos conhecimentos para as tradições da comunidade é a prática da meditação dos filhos com os professores na escola, a mudança de atitudes das crianças que na realidade interfere também no comportamento já é bem compreendida pelos pais. Os trabalhos das crianças são também colocados em exposição. Os pais chegam na Escola e podem ver as fotos dos filhos, às vezes, algum filme com as crianças, feito pela equipe da Escola. A diretora explica: "Eles ficam encantados... porque muitos não conhecem o trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil. Então a gente também faz um trabalho com as pessoas, de valorização da Educação Infantil e de dizer que a criança precisa passar pela Educação Infantil, para que ela tenha... facilidade e ...possa encarar o Ensino Fundamental e o Médio com essa base... feita na Educação Infantil." Assim, é construído um grupo de pais comprometidos com a escola.

A existência da instituição já traz uma mudança cultural, uma transformação cultural, com objetivos ligados à própria "missão" estabelecida pela instituição, como suas normas. Assim, há um impacto nas tradições e situação das pessoas na comunidade.

A diretora explica que existe uma transformação... em primeiro lugar, na forma de lidar com os próprios filhos. Como aquelas pessoas vivem numa área de exclusão, "onde ainda impera a violência e a agressividade... quando as famílias se deparam com uma forma amorosa, com uma forma afetiva e comprometida de trabalhar com essas crianças, elas falam: Poxa! Tem algo que acontece aí que talvez eu não saiba fazer ainda, né? E isso gera curiosidade e isso acaba mudando esse jeito dessa mãe lidar com esses filhos, e do próprio pai."

Nas entrevistas com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora da escola o pesquisador retoma uma questão levantada em uma das Reuniões Pedagógicas, na Pesquisa, com as Professoras, no debate de um texto de Libâneo (2012b), que tem estudado as relações das esferas pública e privada na educação brasileira, os motivos da exclusão educacional e da exclusão social das pessoas, com o tema "escola pública, de acolhimento, para os pobres e a escola particular, do conhecimento escolar/acadêmico para o rico".

Sobre o tema, a diretora argumenta: "Eu tenho uma pergunta, que eu sempre me faço. Que é assim: Eu colocaria meu filho nessa escola? Ou o meu neto, nesta escola? E essa é a pergunta que eu tento responder. Sim ou não? O que eu posso dizer hoje é que, as nossas escolas... estão... seguindo um caminho que é o da qualidade. Hoje, eu comparo as nossas escolas às melhores escolas particulares de Campinas. Não tem diferença. Então, esse é um compromisso muito meu e muito do meu grupo, [porque] que eu tento... dividir, compartilhar isso com todas, que todas tenham esse comprometimento de fazer o melhor possível para que essas crianças, dentro dessa instituição, não conheçam as diferenças sociais. Então aqui, elas vão ter sempre o melhor. O melhor cuidado, o melhor projeto que é construído pelas.... Por todo grupo, os melhores livros, os melhores materiais, os espaços bem cuidados... eu quero que seja um acolhimento amoroso e um acolhimento que dê a todas as crianças que passam por aqui a oportunidade de saírem daqui nas mesmas condições em que estão as nossas crianças das escolas particulares. É claro que existe uma diferença, porque... as crianças das escolas particulares têm a questão material, financeira muito bem resolvida e os pais que dão tudo e os pais que compram tudo. Os nossos não têm. Mas dentro da escola é preciso garantir que eles vivam realmente a infância com tudo aquilo que eles têm direito. Então, nós temos conseguido... tudo com muita qualidade dentro da escola... os materiais que eles têm: livros, CDs....". Estas afirmações da diretora foram constatadas na pesquisa. Outro aspecto observado é a preocupação com a formação continuada das professoras, o que, inclusive, facilitou a realização desta pesquisa intervenção.

A escola faz o acompanhamento dessas crianças no primeiro ano do ensino fundamental para saber como está o desenvolvimento delas naquele momento, em outra instituição escolar. A maioria das nossas crianças matriculam-se no ensino fundamental municipal do Parque Oziel. Há uma troca de experiências entre as instituições desde 2004, portanto, um estudo continuado com um impacto pedagógico importante para as crianças. Observa-se que as práticas da escola incluem, no desenvolvimento da personalidade das crianças, a preocupação do desenvolvimento da unidade aspectos cognitivos, afetivos, artísticos, éticos, que escola considera como desenvolvimento do caráter da criança. O pesquisador estudou com a diretora o texto de Vigotski sobre o caráter e a personalidade, após um debate entre eles, sobre o tema. Os conceitos mais importantes sobre esse tema foram mostrados no Capítulo primeiro desta tese.

Ao ser questionada sobre as funções da escola, visando a emancipação das crianças e suas famílias, sob o ponto de vista crítico, econômico, político, a diretora explica: "...eu gostaria muito... Que essas crianças fizessem também uma transformação do que a gente tem

aí estabelecido... Eu acredito que a gente está ajudando a construir pessoas críticas, pessoas capazes de opinar, pessoas capazes de transformar... eu espero... que a gente esteja conseguindo... colocar na... assim, na cabecinha das crianças, que elas podem tudo. Que elas podem tentar mudar, que elas podem, que elas têm... todas as ferramentas na mão... E eu gostaria muito ...que elas realmente fossem pessoas engajadas aí... numa transformação de mundo. Acredito que nosso trabalho... busca isso. Principalmente, quando ele está sendo desenvolvido numa área... como essa nossa, de exclusão social... é dar ferramentas pra que essas crianças possam pensar e repensar aquilo que elas vivem e transformar o que elas quiserem transformar. Eu tenho certeza que os desafios... que a gente enfrenta aqui, que a gente lança pra crianças, e esse trabalho pedagógico... podem contribuir para que essas crianças sejam pessoas transformadoras lá fora. É isso, com isso, que a gente conta."

A diretora mostra emoção, em sua fala. Lembra-se que pôde ver com os seus próprios olhos a transformação desta Escola, da comunidade, das pessoas que trabalham ali. Enfatiza que não só as professoras são da própria comunidade, mas todas as outras pessoas que trabalham no projeto, inclusive a equipe de limpeza, equipe de manutenção, os zeladores. E a preferência é que sejam todos, pais e mães, das próprias crianças que estudam na Escola. Considera, assim, que criou-se um modelo diferente de Instituição escolar, que gera a curiosidade das pessoas, atraindo muitas visitas que vêm conhecê-lo.

Na perspectiva da diretora, a gestora desta experiência educacional é a Fundação Douglas Andreani, portanto uma instituição do terceiro setor, sem objetivos lucrativos, aberta, que cuida dos interesses públicos, com uma gestão institucional escolar diferente, como uma empresa escolar diferente, cujos aspectos administrativos institucionais também merecem um estudo à parte. O Pesquisador pôde constatar que a Escola enfrenta dificuldades na administração financeira dos recursos, mas consegue realizar funções da competência pedagógica em um nível que mantém a qualidade dos objetivos mencionados pela Diretora, em sua entrevista.

A **perspectiva da coordenadora pedagógica** mostra uma consciência social de uma pessoa mais tradicional e liberal. Ela afirma, por exemplo, que a situação social do país não está boa, mas ... "Isso sempre existiu ... Vamos concordar que ... desde que o mundo é mundo ... Sempre existiu essa diferenciação de muitos com pouco, poucos com muito dinheiro e muitos sem nada. Isso nunca diferenciou." O Pesquisador, ao assumir no diálogo uma posição crítica, de mudança da realidade possível com a Comunidade, obém como resposta da coordenadora que cresceu vendo a história da Comunidade e moradora do bairro, a

afirmação de que esta realidade já mudou muito e desde dois mil e sete, que ela mora ali, houve uma mudança muito visível.

Sobre o impacto da Instituição ADA para a vida das pessoas na Comunidade a coordenadora mostra a sua perspectiva de melhoria de vida, quando as pessoas têm acesso à Educação, as crianças terem acesso à escola, o que trouxe melhoria para as famílias. "Porque um... é reflexo do outro ... Porque a partir do momento que seu filho está na escolinha ... ele chega ... com uma atividade, a mãe não sabe responder ... A mãe vai procurar um jeito, vai procurar um meio. Muitas mães voltaram a estudar pra ajudar seus filhos ... mães e pais também." A Coordenadora recorda que a Escola ADA já teve até três salas de aula de educação para jovens e adultos e que havia pessoas que não sabiam ler e escrever, e buscam a escolarização devido à motivação de acompanhar os filhos em seu desenvolvimento.

O Pesquisador interessa-se em conhecer os conteúdos/conceitos que as Professoras estão trabalhando com as crianças e as relações deles com a formação da personalidade, no desenvolvimento delas, especialmente na idade de 4-6 anos, e na crise da idade escolar, em que as crianças transitam da Instituição ADA, da Educação Infantil para as Escolas do Ensino Fundamental.

Aprofunda-se com a Coordenadora Pedagógica conceitos do planejamento didático, que estava sendo realizado na Pesquisa Intervenção Pedagógica. Discute-se, por exemplo, a diferença de perspectiva do desenvolvimento da personalidade da criança em Vygotsky e em Piaget.

O interesse do Pesquisador era saber em que medida o conteúdo, o conhecimento que as Professoras estavam desenvolvendo ali, com as crianças, era importante para a formação da personalidade dos alunos.

A Coordenadora considera essa fase importante, crucial, mas acha também, que esse trabalho, esse método que desenvolvem ali, teria que ter continuidade depois que as crianças deixam a pré-escola, com seis anos, para a educação escolar, até pelo menos os oito, nove anos, devido à mudança na personalidade delas. Observa isto em sua própria filha: "Porque eu percebo isso na minha filha, que ela precisaria dessa continuidade".

Esta metodologia deveria continuar com a chamada crise dos sete anos, da idade pré-escolar para a escolar, no desenvolvimento da criança, quando ela aprende a escrever a linguagem, ou a dominar a fala escrita, a vivenciar outra realidade, e não sofrer uma solução de continuidade, por não haver um programa na cidade de Campinas.

A educação infantil é importante em todos os aspectos, para a criança: no desenvolvimento motor, no desenvolvimento cognitivo e afetivo... A Coordenadora observa

que as crianças que entraram na Escola ADA Monte Cristo, e desenvolveram as atividades desde os dois anos e meio, adquirem competências como desenhar, pintar, conviver e outras. As crianças que não participaram dessa fase, entrando no último ano do pré-escolar e no próximo, já vão para o ensino fundamental, demonstram dificuldades em segurar um lápis, ou de conviver com os amigos, "ah! ... Chora muito, como os pequenos. Então você vê que é o todo? Até o emocional da criança é muito frágil. ...Ela não participou da vida escolar...". Além do conhecimento escolar novo, há o conhecimento da vida, que a criança vai viver, vai passar daquele momento para frente, mudança que traz insegurança. Na perspectiva da Coordenadora Pedagógica, a criança que passou pela educação infantil vai chegar muito mais segura no ensino fundamental, pois ela já conhece o ambiente da escola, que possui várias crianças diferentes, outra professora, que já possui uma experiência, um conhecimento básico. O conteúdo no ensino fundamental vai mudar, mas a criança se adapta facilmente, o que não ocorre com a criança que não teve a experiência da educação infantil, pré-escolar.

A coordenadora afirma que há uma intenção de "passar para as crianças a melhor forma de ser um bom cidadão, uma boa pessoa...para que ela seja uma pessoa correta..." Sem adotar um ensino expositivo, centrado na explicação das professoras, a Escola, em suas práticas, "...faz um trabalho de convivência pra que [a criança] saiba conviver com os amigos ... respeitar o espaço do outro ... respeitar ... a bolsa, a mochila do outro... isso são questões pequenas pro caráter ... da criança mais lá na frente".

O surgimento dos conflitos (em diferentes intenções e projetos) e a sua resolução com os conceitos-valores amor, paz, não violência, ação correta e verdade, na vivência das pessoas, é tema recorrente nas entrevistas com todas as professoras. Os chamados valores humanos são os objetos dos motivos institucionais para a resolução de conflitos na interação entre as pessoas nas práticas institucionais, inclusive entre as crianças. Esse conteúdo também é trabalhado de forma transversal por todas as professoras, com as crianças, como foi possível constatar no cotidiano da pesquisa. Todas as pessoas engajadas na pesquisa mencionam esses valores.

A Coordenadora explica que esses conceitos fazem parte da metodologia de trabalho da Escola ADA: "Os valores humanos... fazem parte do nosso DNA ... de trabalho ...[Não] precisa ficar falando assim: 'olha! Não bate, não morde no seu amiguinho porque isso é não violência'...? ... ela [a Professora] conversa: 'Olha, a gente tem que respeitar um ao outro, a gente não pode bater. Aí, por que que você fez isso? Olha pro seu amiguinho, ele tá triste. Tá vendo? Doeu, você mordeu ele. Doeu, né! Você sabe que dói? Isso é não violência. E ela tem

a clareza do que ela tá falando, o que ela tá conversando, isso sem falar. É a atitude da professora."

Além de conversar com as crianças, as Professoras desenvolvem atividades cujas intencionalidades didáticas não estão sendo registradas, ou seja, não estão sendo planejadas didaticamente. Como a prática compartilhada que desenvolve o trabalho coletivo, trabalhar junto: "Por que minha mãozinha está do lado do outro? Por que todos nós colocamos as nossas mãozinhas ali naquele cartaz, é um trabalho coletivo. É um trabalho de não violência. Portanto, cria-se uma atividade pedagógica para desenvolver o trabalho coletivo de não violência, sem a necessidade de verbalizar em uma aula do tipo expositivo, centrada na professora. "Mas a criança entendeu que é um trabalho coletivo, que ela fez junto: Olha nosso cartaz que bonito".

O cartaz é uma forma de construção das linguagens desenvolvendo as possibilidades da aquisição da fala escrita, com aqueles conteúdos/conceitos de valores que não são verbalmente explicitados na forma expositiva, centrada na professora. Mas de uma forma sutil, como explica a Coordenadora: "Você não precisa falar. Mas a professora sabe... ..elas são trabalhadas nessa metodologia."

O Pesquisador pergunta à Coordenadora Pedagógica se o grupo, as pessoas que estão trabalhando juntas, em equipe, na Instituição vivenciam os Valores Humanos, na sua interação cotidiana. Ela explica que a equipe tenta fazer o trabalho coletivo, junto, mas que com o adulto e com a mulher é mais difícil, nas questões de convivência. "Mas no final você vê que [a gente] acaba se harmonizando, ... entendendo a diferença uma da outra."

Na perspectiva da coordenadora, o fato de ensinar os valores humanos ajuda a melhorar a relação interna no trabalho, e facilita muito a interação entre as pessoas, a se colocar no lugar do outro, entender os motivos, as reações emocionais. Ela avalia, também, que as pessoas são muito comprometidas com o trabalho e possuem outros motivos para a sua profissão, que não são apenas a remuneração pelo salário. Na sua perspectiva, algumas colegas tiveram experiências em outros tipos de trabalho, que não o escolar, daí as dificuldades de entendimento de alguns processos pedagógicos. A Coordenadora considera que as pessoas podem aprender a ser professoras, pois elas aprenderam, basta querer. Ela considera que no grupo existem aquelas que são mais comprometidas, que vestem mais a camisa, que se sentem mais como professoras, como em todo lugar. "E tem aquelas que fazem pelo salário. Mas é a minoria, viu?". A coordenadora mostra, assim, uma visão romântica da profissão de educadora.

A Coordenadora considera que ajuda muito ser da comunidade, na resolução dos conflitos e na elaboração dos Projetos. A maioria das professoras são do Nordeste do Brasil, e muitas vêm do Maranhão, assim como as pessoas da Comunidade, as famílias das crianças da Escola. Quando se trabalha a Festa junina e vários outros conteúdos que aparecem nos projetos, como a Festa das nações, as comidas típicas regionais, a alimentação, o preço dos alimentos... uma professora "de fora", que tem uma outra realidade, traria coisas que a criança não tem contato, o que uma pessoa da Comunidade não faz, sabe lidar melhor com a situação, tem uma linguagem mais próxima da comunidade.

Isto também ajuda na resolução de problemas com a criança, porque as Professoras sabem conversar com a mãe, "fala a mesma língua". O programa pedagógico é desenvolvido levando em consideração essa realidade, essas culturas, as diferenças, além do que é sugerido pela S. M. Educação: "Como nós fazemos esse plano de ensino, elas desenvolvem a partir do que elas querem trabalhar também... Porque aí elas têm aqueles espaços livres de criar os projetos delas. A gente tem que respeitar. E aí eu levo sim em consideração o que elas querem, e o jeito de falar com cada uma. ...Aí a gente brinca, fala mais próximo. Agora, se eu fosse uma coordenadora pedagógica que morasse no AlfaVille [refere-se a um condomínio fechado de classe rica em Campinas] e não tivesse essa visão da Douglas Andreani, ... de comunidade, essa visão de perceber o outro, de respeitar o espaço do outro. ... [Aqui] constrói junto... Todos os dias. Não é porque a teoria... faz parte do nosso eu essa teoria aí (risos), nosso jeito de trabalhar. Isso acontece de um dia pro outro? Chega uma época que você faz Oummm e para [alusão aos Mantras e à meditação, prática na Instituição]."

Questionada sobre os conteúdos da matéria do ensino na educação infantil, a Coordenadora explica que parece que eles não existem, mas estão lá. Convida, então, o Pesquisador a verificar o trabalho de uma das professoras, com clara ênfase nas práticas educacionais, para a explicação de conceitos.

Sobre a competência de Planejamento Didático, ela considera que não tem facilidade para realizá-lo, mesmo tendo cursado o Magistério. Esta é uma dificuldade que o Pesquisador percebe no grupo de Professoras engajadas na Pesquisa. Daí, talvez, a escolha que elas fizeram do Planejamento de uma Unidade de Ensino nesta Intervenção Pedagógico-Didática. Novamente, no diálogo, emerge a questão da formação das professoras da escola.

A Coordenadora explica que desde o início, desenvolveu-se esse Projeto Pedagógico, uma metodologia, na Associação Douglas Andreani, na Educação Infantil e confirma que as Professoras planejam, pensam na atividade antes de realizá-la, com uma intenção de chegar com as crianças no desenvolvimento, desenvolvendo, assim, um plano de ensino. Refere-se de

forma positiva ao trabalho da Diretora na orientação para a realização do Plano de Ensino das Professoras. Explica que o planejamento didático é acompanhado, mas que estão com dificuldades na área pedagógica em função dos aspectos administrativos.

A Coordenadora fala sobre o Projeto Meio Ambiente, em que professoras e crianças trabalham a partir de reciclagens de materiais que as crianças trazem, com atividades manuais, como fazer um cesto ou um porta-lápis, por exemplo. O Projeto é analisado pela Diretora, que encaminha para a Secretaria Municipal de Educação, que o acompanha. Existe, além do processo de acompanhamento, que mostra a competência das Professoras, um processo de formação: todas participam de Seminários e, além disto, fizeram Pedagogia. Mesmo sem muito tempo para ler, os cursos melhoraram a sua capacidade como Professoras, pois começaram a estudar os "teóricos", complementados pela prática e a metodologia que foi desenvolvida na própria Instituição. A Coordenadora enfatiza a prática das Professoras na Educação Infantil e se considera mais da linha do Vygotsky. Ela refere-se ao Curso de Pedagogia das Faculdades COC, em parceria com a ADA, com a Educação à Distância, do qual é tutora.

Ela mostra que nesta faixa etária das crianças da Escola, no Pré, elas já sabem que moram no Bairro Monte Cristo, Oziel, Gleba B em função do Projeto Identidade. Respondem a perguntas como quem sou eu? Onde eu moro? Quem é meu pai? Quem é minha mãe? Qual é o meu bairro? A coordenadora explica: "Este é um trabalho que a professora faz preparando as crianças para que comecem a perceber o mundo. As crianças mostram um desenvolvimento muito rápido e percebem muito cedo onde estão, algumas já sabem ir pra casa sozinhas, com quatro, cinco anos. As crianças que não fizeram parte deste ambiente escolar, com estas experiências, terão alguma dificuldade, mas também se desenvolvem rapidamente, e entendem as coisas, começam a fazer parte dessa comunidade que é a sala de aula, que é a escola deles, que é o bairro que eles moram. Elas começam entender... A partir do momento da vivência."

A coordenadora considera que o programa de desenvolvimento de valores é eficaz com as professoras e eficaz com os alunos, que precisa ter adequações, como todo programa, com avaliações constantes entre todas as pessoas, nas práticas da Instituição. Para isto, existem instrumentos institucionais de avaliação da metodologia de trabalho, diariamente, para perceber se a criança está desenvolvendo. A avaliação acontece também entre as pessoas que trabalham na Instituição Escolar ADA, em que todo mundo avalia todo mundo. A Escola possui um momento especial com a avaliação realizada pelos pais. Apesar das dificuldades, dentre elas o volume de trabalho das professoras, com trinta crianças na sala, a Coordenadora

considera as avaliações necessárias, pois a partir delas consegue-se direcionar e corrigir muitas ações, um processo que está sempre se aprimorando, inclusive a atividade de avaliar.

O Pesquisador retorna ao tema da luta pela melhoria das condições da Comunidade, que reflete-se na luta política e que alcança a eleição de um vereador pela Comunidade (mencionado pela Coordenadora). O Pesquisador deseja saber se esta foi uma conquista real da Comunidade. A perspectiva da Coordenadora é que, em geral, as lideranças dos bairros acabam se tornando políticos representantes destes: "Se você não tiver acesso aos políticos, como é que você vai ajudar seu bairro?" ... Eles [os líderes] fizeram muita pressão, queimar pneus, parar ônibus, parar a rodovia, mas era um outro tipo de abordagem, da ação mesmo, para chocar, "...hoje isso já não acontece mais. Ah! Não tem ônibus para as crianças, que a gente tá vivendo isso hoje, ... nem vir para a escola. Vamos parar a rodovia... Vamos queimar pneus, vamos fazer um protesto, vai todo mundo com panela lá pra rua. O que que aconteceu hoje, aqui? As mães da Gleba, que é o nosso bairro mais pobrezinho... hoje vieram aqui e falaram assim: ...a Prefeitura ainda não mandou o ônibus. Então, a gente vai fazer um abaixo-assinado.... Olha a diferença. Não é queimar pneu. Ainda tem aquele jeito de imposição. Não, nós queremos e tem que arrumar, mas hoje, não é queimar pneu na rodovia. Hoje é fazer um abaixo-assinado no bairro. Recolher assinatura com RG pra poder levar na Prefeitura. Ou seja, ó! Como já mudou a mentalidade... Então já se descobriu que existem outros caminhos."

Na **perspectiva da Professora A.**, o grupo de professoras engajadas na pesquisa tem apresentado dificuldades em aprender o planejamento didático com a nova abordagem trazida pelo pesquisador: "A gente sente dificuldade porque ... a maneira que a gente tem de fazer o planejamento ... sempre foi ... um planejamento mais voltado ... para essa questão dos conceitos dos valores humanos, e aí dentro você ia englobando as outras coisas, vão surgindo outros projetos." Mostra que agora tem "um foco" e, por isto, tem tido muita dificuldade em parar para pensar, com a consciência que sabe planejar uma aula. Considera que sabe planejar uma atividade, realizar um projeto, como o próprio projeto da Identidade que é feito todos os anos. Talvez porque tudo que é novo assusta um pouco, pode estar tendo esta dificuldade, que, no entanto, considera como um desafio muito bom, para realizar um trabalho melhor ainda com as crianças. As Professoras devem estar preparadas diariamente, inclusive para o domínio da sala de aula, e dos acontecimentos inesperados que surgem e precisam ter uma solução imediata.

A Professora A. afirma que, embora nunca tenha chegado a exercer a profissão anteriormente, mas contando com a experiência de muitos estágios durante o seu curso, na Faculdade de Pedagogia, percebe que ali as pessoas trabalham com crianças muito carentes de

afeto: "Eles chegam buscando talvez nem aquilo que você tenha pra ensinar pra eles de A, B, C. Não! Eles vêm buscando outra coisa que ali fora eles não têm! Eu, todos os anos que eu tive aqui, todas as turmas que passaram pela minha sala foi sempre essa percepção que eu tive de crianças carentes de afeto. De afeto, de ternura mesmo, de carinho! Eles não vêm buscar isso [conhecimento escolar], eles vêm buscar outra coisa! Lógico a família [matriculam] no interesse, no intuito daquilo que eles vão aprender, mas as crianças não chegam assim, elas chegam buscando outra coisa. ... claro, com o caminhar do ano, lógico que vai tendo o interesse, ... outras coisas vão acontecendo, mas a primeira impressão que fica é essa: eles vêm para escola buscar o que eles não têm ali fora."

Como professora, trabalhadora na área da educação, considera que a Escola ADA é uma Instituição diferente, porque... "a começar pela própria gestão da escola mesmo. Aqui é uma escola que já é aberta mesmo pra essa questão de, de amorosidade, de... as outras escolas...".

Na sua relação com a gestão, com as colegas, a Professora considera que possuem um grupo muito bom para trabalhar, e avalia que é um grupo que uma colega está sempre disposta mesmo a estender a mão para a outra, a cooperar, no que precisar, basta que solicite... .."é um grupo muito bom pra se trabalhar porque tem essa abertura de ajuda, desde a direção até as outras professoras.

A Professora A. acredita que a proposta de se trabalhar na escola os valores humanos ajuda muito o seu cotidiano como professora: "...de repente, eu me deparo com uma família aí super problemática, que é o que a gente tem muito hoje, totalmente desestruturada! ... Talvez seja a hora de, com todos esses valores humanos, que já existem desde sempre, mas que as pessoas ainda não perceberam, que isso faz parte de toda nossa... vida mesmo, de estar resgatando isso. Porque se eu tenho amor, eu vou conseguir levar isso de alguma maneira pra minha família. Se existe um membro lá só, se eu moro só com a minha avó, eu vou conseguir mostrar alguma coisa pra minha avó. Se, de repente, a própria questão da verdade que a gente trabalha. ...Essa questão das crianças, a primeira coisa que eles falam pra você, quando pergunta 'O que é verdade?' "Não pode mentir, tia. " É.... engraçado você pensar isso. Então a verdade está ligada diretamente na mentira pra eles."

A Professora A. explica que ao trabalhar todos esses conceitos, acha muito importante tudo o que está relacionado à vida das crianças. Considera trabalhar a paz, o amor, a não violência, como algo fundamental para a vida deles, no próprio conhecimento, também, para alcançar algum objetivo.

Na perspectiva desta, há que se trabalhar esses conteúdos, esse conhecimento dos valores morais com as crianças, de uma maneira mais prática, sem separar da vida das pessoas: "Não consigo separar isso. Quando eu trabalho a verdade... a paz! Eu vou trabalhar essa paz é na relação entre os amigos mesmo. Eles brigam muito. ...Tem toda aquela coisa, aquela disputa, até ... quem vai ficar do lado da professora, é um brinquedo que trouxe diferente.... Então a gente tem que viver em paz. Não é? Isso a gente tem que... ligar diretamente na nossa vida, na nossa convivência aqui dentro. Fica muito tempo aqui.... Como é que eu vou ajudar o meu amigo ... o amor, eu vou mostrar: Eu contei uma história pra eles do que é o amor essa semana... segunda-feira. Então eles puderam perceber que o amor está ... dentro da gente. Não é a mesma coisa que eu chego e falo, ó: Você tem que amar o seu amigo! Não! Ele tem que sentir. Ele tem que sentir amor pelo amigo dele. Então... todos esses trabalhos grupais que a gente faz, trabalho coletivo, é de ajuda." O Pesquisador pôde observar que esses conceitos não estão sendo passados como aula do tipo expositiva, centrada na Professora, mas com atividades com as crianças.

A Professora A. considera que a articulação dos conhecimentos social, institucional e pessoal é realizada, de certa forma, nas rodas de conversa com as crianças, pois elas conseguem trazer muitas coisas para as Professoras, que ao falar, levam para eles aquilo que acham que precisam saber. Enfatiza o retorno das crianças para as Professoras, no diálogo, pois eles vivem em uma comunidade que considera difícil, ainda muito carente. As crianças têm a vivência de muitas coisas fora da Escola, diretamente ligadas à identidade delas mesmas, à questão familiar, que é muito forte, e por terem essa vivência nas suas casas, no bairro, elas a trazem diretamente para a sala de aula.

Para ela, o conhecimento que a professora busca na criança, da identidade, do quem "sou eu", vem da criança mesmo. Assim, a professora pode captar a perspectiva das crianças sobre as coisas que vivenciam, sobre a família e as experiências delas na Comunidade, como a violência, em uma perspectiva própria delas, com a descrição delas. Sobre o pai e a mãe, por exemplo, as crianças narram coisas inimagináveis, pelas quais eles passam, fora da escola, como se fosse uma válvula de escape para as vivências muito fortes. "Eu já tive alunos... que você percebia que estavam pedindo ajuda, socorro mesmo, nesta questão da família."

A Professora A. conta experiências emocionantes do seu trabalho com as crianças em sala de aula, como quando pediu a descrição do pai e da mãe, dentro de casa, através de um questionário para a roda de conversa e uma aluna começou a chorar sem conseguir responder ao apoio da professora. Para tentar ajudar, na solução daquele problema, solicitou aos alunos que fizessem um desenho sobre a família deles, com todas as pessoas. No seu desenho, esta

aluna representou três pessoas, duas maiores que ela interpretou como os adultos e uma menor. Ao conversar com a criança, ela explicou: "Tia eu quero uma família!"

A Professora ficou chocada com o fato, pensando: "Como que uma criança de cinco anos vira pra mim e fala: eu quero uma família!? Ela não tem família! Então, o que é família para ela?".

A Professora, com esse exemplo, explica que a Escola tem que tentar trabalhar essa questão da família de maneira diferente, pois existem crianças que não têm pai! "E aí como é que você vai trabalhar a figura do pai dentro da identidade? Quem é o pai pra essa criança?"

Na perspectiva da Professora, naquela Comunidade em que vivem, percebe que essa questão da família é muito forte, mas considera que não é apenas naquele bairro, no cotidiano dela própria. A Professora considera que a Instituição Família tem deixando de existir, daí a Equipe de Professoras e Pedagogas conversarem bastante sobre a situação social da criança na família, a sua identidade na família e qual família. E aborda uma questão muito importante para esta Pesquisa Intervenção: "Como é que você vai trabalhar essa família se eles aqui não têm isso?".

O planejamento didático que está sendo realizado na Pesquisa Intervenção, com os conceitos fundamentais de planejamento com a Didática Histórico-Cultural, na **perspectiva da Professora C.**, será útil desde que seja colocado em prática, "desde que seja trabalhando realmente e saia do papel. Que tenha que ser colocado ali, e que você acompanhe do começo, meio e fim, que não chegue aqui no meio e tenha um outro direcionamento."

O Pesquisador argumenta que no grupo de trabalho, com a participação dele próprio, da Coordenadora Pedagógica, da Diretora, as seis Professoras engajadas na Pesquisa estão planejando junto, e quem vai colocar em prática são as Professoras. Ele afirma não compreender como é que o trabalho não poderia avançar, se as professoras estão planejando e colocando na prática.

A Professora C. explica: "Nós estamos planejando, mas esse planejamento vai ter que passar pela Coordenadora e Diretora... ..Tá fazendo junto, mas ela vai ter que passar lá pela diretora. Se de repente a Diretora achar: é ótimo e que dá pra tocar, mas de repente ela quer acrescentar coisas, que foge do núcleo..."

Conclui-se que falta uma pessoa na escola com total dedicação à área pedagógica, pois as pessoas têm várias atividades na gestão da escola e consideram que as Professoras perdem um pouco do suporte que precisam, para dar continuidade aos projetos. A Professora considera que há uma sobrecarga de trabalho, inclusive para elas que assumem uma sala

com trinta e uma crianças, cada uma, durante o dia todo, o que considera muito estressante. Explica que têm uma macro turma, o que torna o trabalho muito difícil.

A atividade das professoras dentro de sala de aula, desde a elaboração do planejamento didático das unidades de ensino, é dificultada, em sua opinião, pois são muito 'podadas': "nós estamos fazendo uma pós-graduação, nós temos uma faculdade, sim, então o que eu acho que nós aprendemos na teoria nós não estamos conseguindo colocar em prática...".

A Professora cita o exemplo da prática da didática com as crianças, em que a opinião das professoras não é colocada em prática, por mais que tentem, pois parece que tudo está "rotulado", e sente que, quando a professora "realmente quer trabalhar, às vezes, não é bem visto. Às vezes, eu acho que eles acham que tá infringindo alguma coisa deles sabe? Do PPP [Projeto Político Pedagógico] deles [a diretoria], ... de uma didática que eles acham correta...".

Na perspectiva da Professora A., existem diferenças entre o ensino público de Campinas em relação a outras cidades que ela conhece, e com a Escola ADA, que o Pesquisador explicou ser considerada do terceiro setor.

A Professora C. avalia que o ensino público em Campinas "fica muito a dever" em relação a outros municípios que ela conhece. Na cidade onde trabalhava havia suporte para o professor trabalhar, o que em Campinas ela julga não acontecer.

Na sua opinião, quando as crianças passam daquela Instituição escolar para outra escola, sofrem um choque, mas acha válida a experiência, em um sentido mesmo de conhecimento apropriado por elas, pois um dia irão rever certas coisas e já ter uma referência. Cita o exemplo das tarefas que estão sendo desenvolvidas pelas professoras com as crianças na área da Arte, reproduzindo um quadro da Tarsila do Amaral. Talvez em outra escola, as pessoas não tenham a possibilidade de estudar Tarsila do Amaral, conhecer outros artistas, museus: "Nós fomos à Pinacoteca em São Paulo, já conhecemos vários lugares...". Ali tiveram a oportunidade de ver os quadros dela, expostos lá, conhecer um pouquinho da vida dela, relacionar com uma minissérie da TV sobre a Semana de Arte Moderna em São Paulo, a vida da Tarsila do Amaral, toda a vida do Oswald de Andrade, e de todos aqueles pintores e autores da época, ou seja, um suporte pedagógico importante para trabalhar com as crianças. Portanto, a Escola ADA dá o suporte institucional [*institutional affordance*] para trabalhar com a arte voltada para a educação, com as crianças em idade pré-escolar.

A Professora C. comenta sobre um dos quadros da Tarsila, "Operários", e outros dois quadros trabalhados na semana anterior, revelando a articulação do conteúdo escolar com o conhecimento do cotidiano dos alunos. Ela relaciona esse conteúdo artístico com o conceito de

Identidade, pois muitos pais das crianças são operários. O que é operário? Tem algum pai que é operário? Vocês já foram em fábrica? Vocês sabem o que é fábrica? Vocês sabem o que é montador dentro de uma fábrica? ... Vocês conhecem? Já ouviram falar?". Desta maneira, estudam o quadro com as crianças. Depois trabalharam outro quadro, fizeram a pintura dele, "a reprodução, para eles verem no grande, o que eles viram no pequeno. ... já aproveita pra trabalhar, também, as figuras geométricas, as cores, porque os quadros da Tarsila são bem coloridos...".

As crianças têm atividades com pincel, tinta, trabalham colagem e o painel que estão criando será dividido em seis partes: ... "cada pré vai trabalhar um pedaço. Então um pré vai trabalhar só com colagem, o outro vai trabalhar só com pintura de guache, o outro só com giz, o outro só com dedo ou esponja, alguma coisa pra pintar. Vão ter várias técnicas.... Então a gente procura trabalhar em algo grande, o coletivo com eles...", mostra a professora.

O Pesquisador deseja saber se quando as professoras trabalham o quadro "Operários", trabalham consciência de classes, dos modos [de produção] e condições capitalistas. A Professora explica que terminam por falar muitas coisas que "nem estava previsto, porque surgem perguntas... eles não sabiam o que eram operários, nós tivemos que explicar o que são operários. O que é uma fábrica... ali na frente eles conhecem a DP... é uma referência que eles já têm. O que é feito lá dentro a DP? Então, muitos já falam assim: 'A minha mãe trabalha em uma fábrica tia, mas lá eles só fazem roupas...' ...Então são diferenças e acabam surgindo outras coisas na hora que a gente nem estava prevendo. É interessante, muito interessante."

Sobre a escola ADA, a professora afirma que em relação às escolas de Campinas, em questão de espaço, é excelente. Em seguida, o diálogo entre o Entrevistador e a Professora C. sobre esta Instituição escolar, os seus valores/objetos dos motivos para as práticas institucionais. Fala, também, das mudanças qualitativas que observa no desenvolvimento das crianças.

A Professora considera a Escola ADA uma instituição diferente das outras escolas, com um conhecimento institucional diferente em função do trabalho das pessoas com as crianças, considerando a afetividade, em uma relação muito mais próxima entre as professoras e os alunos, com a consideração do respeito ao aluno. Atribui esta atitude ao fato de as crianças serem muito carentes: "Então a gente tem que ser, às vezes, mãe, tem que ser psicóloga, tem que ser aquela que dá a bronca de vez em quando. Pra eles, eu sou a referência, porque muitos não têm. Não têm referência nenhuma de limites às vezes... Porque, às vezes, a mãe mora sozinha... e deixa o filho aqui na 'creche' [na escola] cedo e só vai ver o filho à noite na hora de dormir. Então ela não tem aquele tempo... eles se apegam na gente durante o

ano inteirinho. E muitos ficam aqui desde dois anos e meio até seis anos ... querendo ou não, nós convivemos com todos, quando chega aqui no pré nós já conhecemos eles. Então acho que o diferencial da 'creche', daqui da Instituição, é isso: é o conhecimento que nós já temos deles, eles não chegam totalmente desconhecidos pra gente, a não ser aqueles que entram durante o ano, mas a maioria aqui nós já conhecemos." Mesmo tendo sido alunos de outras colegas, a Professora sabe os nomes das crianças, quais são os problemas deles.

Na Perspectiva da Professora, a formação das crianças passa a ser qualitativamente diferente, devido ao conhecimento que elas adquirem, nesta Escola de tempo Integral. Além da parte pedagógica, as crianças conseguem se divertir, têm a oportunidade de um passeio, de conhecer coisas novas, oportunidades que outra escola não pode oferecer.

O Pesquisador deseja conhecer melhor, na perspectiva da Professora C., a questão da consciência de classe das professoras na escola ADA, a questão da sociedade de consumo, da sociedade e da economia capitalista em que se vive, destas relações entre o operário, o patrão, dos meios e os modos de produção, que são propriedades de poucas pessoas.

A Professora responde que elas conversam sobre estas questões, discutem os aumentos de salário dos professores da rede pública em relação ao delas, na Escola ADA. "Nós merecemos, mas você sabe que o Governo nunca deixa o ensino infantil se igualar ao ensino fundamental e médio...?" Isto diminui a motivação das Professoras. Além disto, afirma que o salário é muito diferente, o que pode ser uma reprodução das relações de fábrica, concorda com o Pesquisador. Eles conversam sobre o conceito de mais valia e que o lucro do patrão está na mais valia. O Pesquisador provoca, lembrando que aquela é uma instituição sem fins lucrativos. Ela explica: "Mas tem uma parceria com a Prefeitura...Então ... o que ela paga aos funcionários dela... deveria ser a mesma quantidade... E não é ... porque, no caso, eles terceirizam o nosso trabalho, nós somos professores terceirizados."

O Pesquisador reflete que vê as Professoras da Escola ADA com mais atividades, mais empenhadas com o conhecimento educacional do que, às vezes, em uma escola pública. A Professora entende que o motivo disso é porque "lá eles estão concursados, eles são funcionários públicos ... então eles se empenham até onde ...o contrato deles... eu vi uma professora ... falando lá no curso de pós-graduação ... ela dizia: 'Eu só faço o que está no meu contrato. Acabou o que está no meu contrato, não é mais minha obrigação.'" Aqui nós não temos um contrato, nós temos um comprometimento com as crianças... É diferente...".

O Pesquisador pergunta se é um contrato de trabalho, uma carteira assinada como professoras, com todos os direitos e sua intenção de discutir a questão do público e do privado e um terceiro setor. Tem recebido informações na Pesquisa, de que ao mesmo tempo que o

pessoal da escola pública ataca o terceiro setor na escola, também não faz bem feito a educação, com qualidade, e que vê nisso uma grande contradição.

Na perspectiva da Professora esta "é uma contradição enorme, porque é uma discussão que eles acham que eles têm razão, mas não sabem a razão que eles estão discutindo, eles acham que têm os direitos deles, mas não têm os deveres, e os deveres deles se acabam ali, independente..."

Na perspectiva do Pesquisador, com os dados que já colheu, pela informação das pessoas engajadas na Pesquisa, as crianças saem desta Escola e sofrem um retrocesso, um freio, no seu desenvolvimento, nas atividades de ensino e aprendizagem.

A Professora C. confirma que esse impacto negativo no desenvolvimento da criança é "chocante". A Escola ADA faz um acompanhamento das crianças que saem para o primeiro ano em outras escolas, especialmente, no bairro Oziel, onde a maioria das crianças é matriculada. Apesar de não conhecer aquela escola, a Professora explica que tem informações das mães que sentem muito esta diferença de qualidade na educação escolar dos seus filhos.

O Pesquisador considera, ainda, que são crianças que estão em um bairro muito pobre, em transição, melhorando, mas ainda é pobre, e a Escola atende aproximadamente setecentas crianças. É um choque para a Comunidade essa contradição da escola que oferece esses benefícios a mais que as outras escolas não oferecem. As pessoas têm essas referências, essas experiências de melhor qualidade na educação dos filhos, que depois vão pra uma escola pública que não consegue oferecer os mesmos benefícios. Um tema que merece ser pesquisado mais profundamente.

O Pesquisador trabalha com a Professora C. os conceitos da didática Histórico-Cultural, que estão sendo construídos no planejamento didático da Pesquisa Intervenção, com as professoras. A unidade do conhecimento social, institucional e pessoal na perspectiva da totalidade da situação social da pesquisa.

Trabalhar com o conhecimento local das crianças, com a comunidade, com as suas tradições, trazer para a sala de aula, e trabalhar com aqueles conceitos nucleares, por exemplo, da Identidade, o conceito de identidade com as crianças. Resgatar a história de cada criança, história de vida das crianças, dos pais das crianças, e a história que eles estão fazendo agora. O bairro, a Comunidade, tem a sua história e, hoje, o bairro tem uma outra dinâmica. O Pesquisador deseja saber da Professora como é que elas veem essa possibilidade de trabalhar esse conhecimento local da Comunidade com o conhecimento da Instituição, dentro da sala de aula, com esses conteúdos.

A Professora C. explica que é pesquisando sobre eles, como faz com a sua turma, que é muito diversificada, com familiares baianos, maranhenses, mineiros, e outras origens. Pode-se verificar que ela trabalha com "pedacinhos", unidades de conhecimento pessoal de cada criança, com informações sobre "quando eles chegaram, de como era e de como está." Considera que só alcança trabalhar o conhecimento das crianças quando consegue "chegar na família deles ... Com quem você mora? Seu nome? Quem é você? ... Ou ele [a criança] mora só com a mãe, ou ... com a mãe, o namorado da mãe e os filhos... ou mora com o pai, a namorada do pai e os filhos do pai, ou só com os avôs...". Considera que as famílias são diferentes, hoje, da clássica estrutura familiar com pai, mãe, filhos, avós, tios... "a mãe, às vezes, não conhece o pai...".

O Pesquisador busca aprofundar com a **Professora E.** os conceitos que estão sendo desenvolvidos nas reuniões de planejamento didático na Pesquisa Intervenção, com as Professoras, na perspectiva da totalidade da situação social da pesquisa, a unidade do conhecimento social, institucional e pessoal. Trabalhar com a consideração do conhecimento que a comunidade tem, as diferentes tradições, inclusive religiosas.

Em sua perspectiva, a **Professora E.** mostra que a Comunidade é composta por três bairros, "que praticamente se tornam em um", porque são interligados: a Gleba B, o Oziel e o Monte Cristo. Esses bairros são compostos por famílias oriundas de vários Estados. Uma amostra disto são as pessoas que trabalham na própria Escola ADA e mesmo os pais das crianças que estudam ali. São pessoas da Bahia, do Maranhão, da Paraíba, de Minas Gerais, de São Paulo mesmo e outros Estados do Brasil. São várias origens "que se encontram no mesmo ambiente...".

A Professora E. fala que, quando as crianças chegam na Pré-Escola, com cinco anos e no ano seguinte já vão para a primeira série, as Professoras falam sobre as diferenças, como por exemplo no projeto "Somos uma só mistura". Na roda de conversa, as crianças têm a oportunidade de falar do que gostam de comer, as atividades preferidas e, assim, as Professoras ensinam cada um a "aceitar o outro jeito que ele é". As diferenças raciais são estudadas com as bonequinhas de diferentes cores, artefatos fabricados na Escola mesmo, por artesãs. Na perspectiva da Professora, apesar de as cores serem diferentes "nós somos iguais... um ser humano... apesar da cor."

Questionada sobre os possíveis conflitos enfrentados pelas crianças quando saem da Escola ADA para outras escolas, considerando-se que cada Instituição tem uma cultura, um conhecimento diferente, e que nesta Escola ADA as professoras trabalham com outros conceitos que não são os mesmos que outras escolas trabalham, o que depende dos

valores/objetos dos motivos nas práticas institucionais, a Professora E. também considera que existem motivos diferentes, nas diferentes instituições, no atendimento às crianças.

A Professora E. explica: "... Aqui, a gente trabalha muito com amorosidade, com esse carinho de receber as crianças sempre com um abraço de manhã, de perguntar se está tudo bem. Na segunda feira, a gente faz pergunta: Como que foi o fim de semana de cada um deles? Numa, a gente costuma realizar uma roda, sabe? E aí nessa roda, ouve as perguntas: Como foi o seu fim de semana? Ah, tia, eu fui no bosque. Ah! Eu fiquei em casa vendo um filme. Ah, eu fui no, tomar sorvete. Sabe? Assim são, cada um sempre fez alguma coisa e assim é aonde a gente também aproveita pra estar trabalhando mesmo com a linguagem oral, né? Que é a fala deles e tudo que eles estão sentindo, como foi..."

Também na **perspectiva da Professora L.** a Associação Douglas Andreani tem sido muito importante para a Comunidade. Segundo ela, não tiveram alguma ajuda de fora, de instituições, de igrejas, de sindicatos na formação da Creche, que se tornou Escola (ADA). A participação no início foi mais a liderança da Comunidade e do Professor C., presidente da Instituição, que desejava possibilitar um local para as crianças para que os pais pudessem trabalhar. A partir da iniciativa da Creche e das demandas da Comunidade, surgiu a Escola Douglas Andreani. Depois, foi fundada pelo poder público a escola para o Ensino Fundamental do Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B, que atende às crianças que moram na Comunidade, principalmente, no Monte Cristo. As distâncias que as crianças percorrem para ir à escola mais distante, que só têm a opção de alugar peruas, que são caras, ou ir a pé. O Pesquisador lembra que viu crianças passando com as mães para estudar em outras escolas e L. explica que é porque não tem escola suficiente. As mães e as crianças caminham mais de cinco quilômetros, o que ela também considera um pouco longe.

Para a Professora L., a Creche ADA é muito importante, pois trabalha ali, há oito anos, e aprendeu várias coisas, conheceu pessoas diferentes, fez amizades, teve uma formação, deu-lhe a oportunidade de cursar a Faculdade de Pedagogia, um sonho antigo realizado. O salário era pequeno e a sua mãe não tinha condições.

Ela explica que a vida, no início, foi muito difícil, mas o bairro foi melhorando, inclusive mudou para outro bairro. Hoje mora no fundo da casa da sua mãe, moram melhor do que moravam na Comunidade e, considera que houve uma melhoria de vida, inclusive para aqueles que vieram de fora, com os quais elas conviveram, viveram juntos. As famílias melhoraram suas vidas. Enaltece a luta das pessoas com o trabalho, uma vida honesta e simples.

Sobre o conhecimento da experiência da vida, da sua mãe, da irmã e dela própria, L. explica que passam uns para os outros. O conhecimento adquirido na Escola, desde a educação pré-escolar, a escolar, o conhecimento acadêmico da escola. Agora a Professora L. tem a oportunidade de transferir esse conhecimento para os seus alunos.

Pergunto a ela a relação que ela vê, desse conhecimento, do papel que o professor tem, do papel da escola, a importância da escola, do professor para que esse conhecimento da escola possa servir para a sua vida, para as pessoas, as crianças que saem da Comunidade e vão fazer o Ensino Básico, e depois cursar uma Faculdade. Pensando no futuro dessas crianças e daquelas com quem a Professora tem convivido.

Pergunto sobre a relação, a importância, o papel da Professora, dos professores que ela teve, a importância desse conhecimento da escola para a sua vida, para vida das pessoas. Na perspectiva da Professora L., a escola marcou muito e, no Ensino Médio, a escola era muito boa, os professores eram muito bons, ensinavam de uma forma que os alunos entendiam, compreendiam. Gostava das matérias como História, Biologia (Ciências), Português, Matemática, Educação Física, Artística. Para ela, a escola foi muito importante e uma base para trabalhar com as crianças, hoje.

Há dois anos, L. mudou-se do Oziel, onde morava com a irmã, desde os dezessete anos. Quando iniciou o trabalho nesta Instituição (ADA), ia fazer vinte e um anos. A sua mãe veio depois, mas não se adaptou ao bairro e se mudou.

Conheceu a Creche da ADA antes da inauguração. Começou a trabalhar ali no dia quatro de novembro de dois mil e quatro. Lembra que o número de crianças era bem menor, assim também o número de professores. Nessa época, não era formada, mas a Coordenadora Pedagógica anterior dava um curso de capacitação de professores, para ensinar o professor a lidar com as crianças.

A Professora L. tem demonstrado equilíbrio e resiliência na interação com as pessoas, nos cenários da pesquisa. Sempre está pronta para a cooperação com o pesquisador e as colegas. Demonstra amabilidade no seu comportamento, mesmo em situações de conflito.

As crianças demonstram gostar muito da sua professora e participam das atividades com prazer. Ela considera que, para o desenvolvimento cognitivo das crianças no processo ensino e aprendizagem, a emoção, a afetividade tem um papel essencial. A amorização, a amorosidade, o jeito que uma pessoa trata a outra, ou o acolhimento, que uma pessoa recebeu a outra, ou foi recebida, que acolheu, entendeu, isso é a afetividade na sua perspectiva. "Se você não gosta de criança, como é que você vai dar aula pra criança?". Tem que ter paciência. ... vamos supor, que o salário não é essas coisas, por causa do valor que você recebe, mas sim

porque você gosta, porque gosta daquilo, você sente prazer, gosta daquilo que você tá fazendo ... é um gostar mesmo. É aquilo que você tem que gostar pra você, pra criança gostar de você mesma."

Procuro retomar os conceitos do ensino e aprendizagem no duplo movimento, da M. Hedegaard e do S. Chaiklin, estudados nas Reuniões Pedagógicas da Pesquisa Intervenção: Os alunos precisam desenvolver as atividades na sala de aula, como o professor desenvolveu para descobrir as coisas. Por exemplo, se vai trabalhar com cores, como as cores básicas citadas pela Professora, a mistura das cores, para formar as cores básicas, o professor precisa pesquisar e o aluno seguir o exemplo do professor. A Professora não consegue, mesmo no exemplo citado por ela, desenvolver abstrações, conceitos simples da formação das cores básicas, não possui esse conhecimento. Não conhece mesmo a questão da reflexão ou absorção da luz pelos corpos para que se mostrem brancos ou pretos. Relaciona as cores dos corpos à tinta que os pintou. Mas reconhece que o aprendizado das cores básicas pelas crianças não pode ser apenas uma questão de se pintar uma determinada cor e escrever/ler o nome da cor embaixo.

A Professora L. e o Pesquisador dialogam, sem que este aprofunde o tema teoricamente, sobre o desenvolvimento da criança com a mediação da mãe. Refletimos sobre o gesto de apontar como possível formação do primeiro signo na aquisição da fala.

O Pesquisador busca um artifício para conversar sobre o Planejamento didático de uma unidade de ensino e pede ajuda da Professora L.. Percebo que todo o raciocínio da Professora volta-se para questões das práticas em sala de aula. Sugiro trazer um casal de patos, ou uma família de patos para as crianças, na contação de histórias com o livro infantil da Patinha Zizi e a Professora sugere as seguintes ações: "... assim contasse primeiro, assim uma ideia, coloca, você pegava o livrinho e o mostrava primeiro né? pra eles terem noção, como que é, perguntar. Quem reconhece? Quem conhece? Se já viram? Se nunca viram? E depois, aí no final coloca, fazer tipo de uma caixinha, vamos supor, aí encapa a caixinha né? pra ficar colorido, que eles gostam de coisa colorida e depois uma outra pessoa pegar. Depois que você termina a história de ler, aí você pega. Vamos conhecer agora uma de verdade? Mas todo mundo tem que ficar na roda em silêncio que vou buscar! Aí pegar e colocar lá. Aí mostrar pra eles no meio da roda assim." Um casal de patos foi posteriormente trazido para o interior da escola, com autorização da diretora, para o conhecimento das crianças.

A Professora L. lembra que a Escola ADA oferece coisas que em outros lugares as crianças não têm, como a aula de Capoeira, por exemplo. Ela afirma que a Capoeira ajuda no desenvolvimento das crianças. Mas a Capoeira pode trazer conflitos pois algumas mães não

aceitam por causa da religião da família. Ela explica como se dá a resolução dos conflitos, no trânsito das crianças entre as instituições: "Só que aí a gente conversa: Ó, que é por causa da atividade física, de educação física, que trabalha o movimento do corpo... É, aí ela passa a entender. Porque eles pensam que a capoeira é de religião de outras coisas. Né? Candomblé essas coisa..."

Pergunta-se como o conhecimento pré-escolar, na educação infantil, ajuda as crianças na crise da idade escolar, quando mudarem de Instituição. Comenta-se o processo de pré-alfabetização das crianças. Comenta-se sobre o trabalho de Davidov com as crianças no conceito de quantidade, para o ensino e aprendizagem de matemática. A professora cita o exemplo da própria filha que estudou na Escola ADA e, hoje, está no primeiro ano: a professora da sua filha interessou-se em saber em que escola ela havia estudado, pois percebia que o seu desenvolvimento era muito bom, inclusive no "letramento" e alfabetização.

O Pesquisador busca um diálogo sobre a importância das atividades para o desenvolvimento da personalidade das crianças. A intenção é discutir as posições de Vigotski e Piaget. L. explica que as crianças se desenvolvem com as atividades, mas não consegue desenvolver uma relação entre o amadurecimento e o desenvolvimento da consciência, da personalidade.

A perspectiva da **Professora M.** sobre as Reuniões Pedagógicas com as pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção para o planejamento didático de uma unidade de ensino, para ela tem trazido novidades e ela afirmou estar gostando muito das mesmas: ... "porque... eu estou olhando você como um professor mesmo, da Faculdade que eu não tive, porque ... a faculdade é boa, mas é à distância e a gente sente falta ... de uma pessoa ali pra orientar a gente falar direitinho sabe. A gente aprende, mas aprende muito vago. Ela pergunta se eu estou gostando e avalio que a turma é muito boa, muito 'legal'."

O pesquisador pergunta sobre a relação com as colegas e o ambiente de trabalho e tenta-se aprofundar com a Professora M. como é a sua perspectiva em relação aos conflitos e resolução de conflitos. Ela também fala da sua formação na Instituição com os Valores Humanos, objetos dos motivos para as práticas Institucionais, como ajudam o relacionamento interpessoal.

O Pesquisador deseja relacionar com a Professora M. o que está acontecendo em sala de aula e o conhecimento que as Professoras têm do bairro, morando no bairro e trazendo, juntando com o conhecimento da Instituição, com o conhecimento que elas passam, como por exemplo, ao desenvolver o conceito de Identidade: como articular esses três conhecimentos

diferentes, do bairro, das pessoas, das culturas do bairro, as tradições, com o conhecimento da Instituição, com o conhecimento que as professoras levam para as crianças em sala de aula.

A Professora M. explica que ela mesma teve uma criação diferente: "quando eu vim morar aqui eu chorava muito, eu tive que aprender a me acostumar com a cultura, a outra situação... mesmo sem querer e você aprende, igual você, não está morando aqui esses dias? Você está aprendendo... Acho que tudo na vida a gente aprende." A Professora não consegue ainda fazer abstrações teóricas com o duplo movimento do ensino, na perspectiva do Pesquisador.

O Pesquisador procura conhecer como as professoras da Escola ADA realizam o Planejamento didático para as atividades na sala de aula, na Perspectiva da Professora M. Ela explica que, para o planejamento, fazem uma reunião no começo do ano e há oito anos trabalham com o mesmo currículo, com algumas alterações, a critério das Professoras, porque a Diretora permite que elas decidam mudanças sobre aquela base. Com a ajuda dela, as Professoras se reúnem e a Diretora estabelece a turma com a qual cada uma vai trabalhar. Ela mostra que já trabalhou no maternal, no infantil I, e agora trabalha com o Pré. Então, fazem o planejamento pelos temas com os quais vão trabalhar, com as datas comemorativas, por exemplo. Mas afirma que as Professoras planejam diariamente. Conta, também, da visita a teatros, à Bienal, e outras experiências que enriquecem o conhecimento das professoras da escola.

Procura-se conhecer, com a **perspectiva do Professor C.**, um pouco mais sobre a realidade da cidade de Campinas e da Comunidade, acerca do problema do uso indevido de drogas, a violência, a marginalidade, situação de risco, especialmente, no Parque Oziel-Monte Cristo-Gleba B, onde se situa a Pesquisa Intervenção.

Ele explica que, onde trabalha, há uma população do Oziel de meninos que têm uma carência enorme de pai, de mãe. Mas considera que não é só essa carência do pai e da mãe que faz a criança ir para rua. Existe uma influência dos próprios colegas, a influência dos traficantes, que aliciam as crianças mesmo, pois elas não podem ser presas. Quando são pegas, as crianças no máximo vão para a Fundação Casa ou fazem um trabalho socioeducativo. O Professor acredita que se deve fazer um trabalho educativo com toda a população, e não um trabalho repressivo também, violento. Sugere o trabalho dos educadores dos bairros, pois não se pode esperar só da escola para fazer esse trabalho: levar esporte, cultura, lazer para todo mundo, ter pessoas capacitadas para trabalhar com todos eles. As opções de lazer das crianças e dos jovens têm sido os bailes *funk*, os *raves*, onde experimentam o êxtase, a maconha, o lança-perfume, o primeiro passo para experimentar outras drogas ilícitas. Ele afirma que os

pais não estão controlando mais os filhos, que estão perdendo o respeito totalmente com os pais.

Fala-se, então, da realidade atual da Instituição família e para saber sobre o tema na Perspectiva do Professor C., além da educação familiar das crianças. Ele explica que estão quebrando muito o laço familiar. Ele considera que as situações de risco aumentaram muito, com as crianças, no sentido de que os pais estão deixando as crianças fazerem o que querem. Mostra a necessidade do diálogo entre os pais e os filhos, mas defende uma autoridade enérgica dos pais, para que se coloquem limites nestas situações.

O Professor explica os objetivos da aula de Capoeira, os motivos, o engajamento dos alunos e a orientação intencional para as atividades das crianças. Os motivos são orientados pela emoção, pela afetividade. O Desenvolvimento da criatividade na personalidade das crianças.

O Professor tem consciência de que na Capoeira na educação infantil, as crianças desenvolvem as noções do tempo, espaço, força, resistência, a música, a dança, coordenação motora, a visualidade do local. Aspectos cognitivos e, também, afetivos. "Afetivos... No início, as crianças não estavam aceitando muito, de repente, através do treinamento, eles me conheceram, aí já mudou tudo, já abraçam, vêm apresentar os pais pra mim, convidam: 'ah eu vou fazer meu aniversário queria que você fosse', isso é muito importante".

Ele avalia que com as aulas na escola, tem aumentado o número de praticantes de Capoeira, a criança cresce e procura. Ele explica que faz " a aula ser gostosa, ser prazerosa. Ele considera também que a Capoeira ajuda a desenvolver a criatividade, que é fundamental. E dá um exemplo: "eu não posso dar uma aula para a criança como se ela fosse um adulto. Então, através de cordas, de uma madeira, pedaço de pau, ou de qualquer objeto, uma cadeira, já é um espaço pra mim, ter essa criatividade para chegar em um objetivo com eles. Eu faço a brincadeira do silêncio, onde eles vão só me observar e sem falar nada com o gesto eles vão lá e fazem o gesto igualzinho ou tentam fazer... com bexiga eu faço um trabalho com eles que é a parte de coordenação motora, eles empurrando a bexiga com a cabeça até certo espaço. A corda, tem criança que não consegue pular a corda. Eu coloco a corda no chão e ele não consegue pular essa corda, tem adulto que não teve esse passado e não consegue pular uma corda também, porque através desse passado, no caso, hoje, que as crianças têm, então no futuro eles vão romper barreiras, aí a criatividade ... entra em cena."

O Pesquisador quer saber sobre o uso de uma boneca, o Dendê, nas aulas do Professor de Capoeira, e sobre a importância da brincadeira para as crianças. O nome é devido ao azeite originário da África, que se expandiu na culinária brasileira. É um trabalho lúdico que ajuda as

crianças a entenderem, pois motiva e é bem lúdico: elas vão dar atenção. "A princípio eu coloco na palma da minha mão para segurar, vou colocar ele também nos pés, e ele ajuda as crianças também a fazer o que ele está fazendo no jogo da Capoeira, aqui (e mostra onde) ele vem no pescoço, onde eu conduzo ele fazendo a ginga da Capoeira. ... eu vou fazendo os movimentos, (nesse momento ele está fazendo os movimentos) que as crianças vão repetir, a virada de frente, a bênção, o martelo, a bananeira, e assim por diante... "

Busco a Perspectiva do Professor de Capoeira sobre a unidade do conhecimento das tradições e condições da Comunidade (sociais), o conhecimento da Instituição, os Valores/Objetos do Motivo das práticas institucionais, o conhecimento das pessoas, os motivos, engajamento e intenções nas atividades. Os conflitos entre as demandas e valores da instituição família e a instituição escolar. Como o Professor aproveita esse conhecimento que as crianças têm nas suas casas, no bairro, na comunidade com o conhecimento na sua aula.

Ele explica que costuma falar de algumas coisas que acontecem dentro da casa das crianças, problemas que elas trazem muito, como "a minha mãe briga com o meu pai direto", em um trabalho individual. Assim, a criança também pode aprender que no futuro não pode bater na esposa, ou a menina ou o menino não podem se agredir.

Com relação às crenças e tradições familiares que levam a um conflito com as aulas de Capoeira, o Professor explica que o diálogo para a resolução do problema é fundamental. Fala então das origens da Capoeira com os pais, e as suas raízes negras, na escravidão, suas relações com as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, as diferenças e semelhanças nas tradições, com a música, o ritmo, o batuque.

A **perspectiva da Professora F.** sobre as suas experiências na Comunidade é a de uma pessoa engajada nas suas lutas, tendo conhecido o movimento de ocupação desde o começo. Ela relata que as casas eram barracos de lona, ou de papelão, e até sacolas. "O meu era bonitinho, era uma barraca grande de palha, sabe! De praia, aquelas que cobre, que bota na praia... nós estava no restaurante se matando, sem casa, sem nada ... Eu morava em casa de patrão. Aí eu digo, eu vou arrumar uma terra dessa, eu tenho que fazer minha casa. Nós não tem condição mesmo e nós vamos morrer e não vamos conseguir comprar uma casa, eu falava pro pessoal. Aí as meninas disseram: vamos".

A professora F. tem a visão semelhante à das suas colegas sobre a necessidade da Educação Infantil para as crianças e o impacto da escola ADA na Comunidade. A questão dos valores humanos é tratada, também, de forma semelhante. A professora demonstra um modo tradicional de ensinar, sendo que sua aula é mais centrada nela mesma. A professora não

mostra intencionalidade didática consciente na sua capacidade criativa para propor tarefas em sala de aula.

2 Caracterização das Pessoas Engajadas na Pesquisa

2.1 A Diretora da Escola (28.02.2012)

A Diretora fala da sua história de vida, da sua formação como pedagoga, educadora e da sua participação na Instituição escolar ADA Monte Cristo e demais Projetos da Fundação Douglas Andreani. Portanto, a Diretora fala da sua **orientação intencional** para aquele trabalho nas práticas da instituição.

Ela formou-se em Pedagogia, em mil novecentos e noventa e seis. Afirma que sempre gostou da educação e sempre quis trabalhar com crianças. Embora tenha ficado um bom tempo longe das escolas e longe da pedagogia, no ano de dois mil e quatro, encontrou-se com o professor C., Diretor presidente da ADA, em um grupo de estudos. Nessa época, ele estava viabilizando a construção de uma creche, em uma das áreas de exclusão social de Campinas, o Parque Oziel.

A Diretora recorda que em dois mil e quatro aquele era um lugar extremamente violento, perigoso, onde aproximadamente trinta mil pessoas já moravam. Não havia creches nem escolas para atender às demandas das crianças. Então, relata a diretora, o professor C., através de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, viabilizou a construção daquela creche que, a partir de agosto de dois mil e quatro, começou a atender inicialmente cento e vinte crianças. Passou rapidamente para trezentas e, após tornar-se escola de educação infantil, atende a mais de setecentas crianças. Conta que a meta seria alcançar o atendimento a mil crianças, mas considera que já atende a cem por cento da demanda que chega até à escola. Assim, a ampliação ocorrerá de acordo com a necessidade do próprio bairro.

Recorda que quando veio até a comunidade pela primeira vez, percebeu o quanto era diferente o mundo onde vivia, do mundo para onde estava entrando. Percebeu que as crianças viviam na extrema miséria. "Miséria não só física e material, mas miséria de tudo." As crianças não tinham tido contato com revistinhas, com livrinhos infantis e nem conheciam brinquedos.

Ela considera que esse foi um impacto muito grande na sua vida, ao perceber que em Campinas, uma cidade desenvolvida, um polo tecnológico, com as Universidades de um nível altíssimo de conhecimento, existia uma outra cidade, uma outra Campinas que vivia

totalmente na miséria: o esgoto a céu aberto; a água que não era encanada e a total falta de estímulos para as crianças.

A partir desse contato com esta outra realidade, resolveu que iria trabalhar na Associação Douglas Andreani, para que pudesse ter contato com essas crianças em situação de pobreza e miséria e realmente fazer um trabalho que melhorasse a qualidade de vida delas e de suas famílias.

Começou então um trabalho achando que teria uma "super" equipe de pedagogas, da Fundação Getúlio Vargas, onde o professor C. era um dos diretores, e que aprenderia muito com essa equipe. Mas, na realidade, explica sorrindo, acabou coordenando a equipe e as pedagogas que esperava não vieram.

A diretora afirma considerar o trabalho muito interessante porque, a partir do momento que também mostra para essas famílias [da Comunidade] que se pode fazer uma educação amorosa, uma educação que quer ver todo o grupo harmonizado, essas famílias que vivem na violência, que vivem na miséria... A princípio se assustam e se perguntam: "Opa! O que será que essa escola vai fazer? Qual é o propósito dessa escola?".

2.2 A Coordenadora Pedagógica (28.02.2012)

A **Orientação intencional** pessoal da Coordenadora Pedagógica da Escola, que aparece em sua fala, deixa transparecer os seus motivos para o trabalho na Educação Infantil e a sua formação profissional, além do engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA.

J. é Coordenadora Pedagógica e já foi professora da Escola por dois anos, em dois mil e sete e dois mil e oito. Ela não nasceu no bairro, para onde mudou-se em dois mil e seis. Mas sua mãe mora na Comunidade desde o início. Trabalhou em outras atividades e em uma outra creche, anteriormente. Ficou sabendo que a Associação Douglas Andreani estava recrutando pessoas, levou um currículo e foi chamada logo na semana seguinte, em dois mil e sete.

A coordenadora tem uma filha de oito anos e meio que já estudava na Escola antes que ela viesse trabalhar ali. Com três anos sua filha ficava na Instituição ADA quando ainda era somente uma Creche, enquanto ela trabalhava em outra escola. Ela vem todo dia meio dia com a mãe para o trabalho e uma professora a leva para a sua escola, no Icaraí, mais perto da Gleba B, um dos bairros que a ADA atende.

A Coordenadora Pedagógica escolheu a profissão de professora, de educadora. Havia cursado os quatro anos de Magistério na cidade em que morava anteriormente, Cosmópolis, SP, tendo-se formado em 1999. Sempre gostou de ajudar as pessoas, desde pequena, e preferiu

cursar Pedagogia. Pergunto se ela acha que pode haver uma ajuda melhor às pessoas do que a sala de aula e a Coordenadora Pedagógica afirma que tudo começa na sala de aula porque, por exemplo, o médico passou pela sala de aula. "Nossa sala de aula. Pelas crianças de educação infantil... Eu acredito mesmo que se o caráter for mesmo resolvido agora, o Médico não vai fazer coisas erradas lá na frente, o advogado não vai ser corrupto. Eu acredito. Verdade!"

Quando vinha visitar a sua mãe, o ônibus dava a volta na Rodovia Santos Dumont para entrar no bairro, passando por fora, e ela podia ver de longe aquele monte de barraquinhos de lona preta, as ruas de terra, esgoto a céu aberto. E a violência muito grande. Os marginais, os bandidos entravam nas casas e se apropriavam. Lembra que sua mãe passou por uma situação destas, em que um bandido entrou na casa dela, para se esconder, e não saiu. A família tinha que conviver com isso... Hoje, como em todo lugar, há o tráfico de drogas, e algumas dessas questões que acompanham a violência, mas ao caminhar pelo bairro hoje, pode-se ver a melhoria das condições das casas, das pessoas, inclusive com Faculdades dentro do bairro, demanda das pessoas do bairro, ou seja, as pessoas estão trabalhando para melhorar a situação, não ficaram presas àquela situação de favela. "Se buscou a melhoria da família ... as pessoas buscaram emprego, buscaram se capacitar. É muito pouco aquelas pessoas analfabetas que não sabem escrever e ler... E a gente também teve a sorte de ter pessoas que olharam para o bairro.... Se fosse uma comunidade acomodada não teria aceito essa ajuda."

A Coordenadora Pedagógica lembra que a Comunidade não é fechada, que não aceita a liderança dos indivíduos que comandam drogas, por exemplo, mas buscou pessoas para representá-la na Prefeitura, em uma alusão, ao Vereador eleito, morador do bairro, buscou a ajuda, por exemplo da Associação Douglas Andreani e outros institutos, como a ONG MIC – que tem alguns projetos na Comunidade, o Instituto Paulo Freire, além das Igrejas, inclusive as Evangélicas, como a Assembleia de Deus e outras que realizam um trabalho mais evangelizador com as crianças. Ou seja, em sua perspectiva, a comunidade está buscando melhorias, pois as famílias querem o melhor para os seus filhos... "Não querem que eles fiquem envolvidos com drogas, com roubo, com coisas ruins."

2.3 Professora A. (12.04.2012)

A **Orientação intencional** pessoal da Professora A., os seus motivos e engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição escolar ADA além da sua formação profissional estão enunciadas a seguir.

A Professora A. lembra que a sua vinda para a Escola foi marcada também por um evento triste: o divórcio e a separação da família. Considera que foi um bom recomeço de vida, há seis anos atrás, circunstância que a levou a morar com uma colega que já morava no bairro. Quando se formou, casou-se, teve dois filhos, um casal, com dez e oito anos, que não moram com ela e estudam em uma escola pública.

Conta que ficou no bairro por volta de um mês, sem tomar conhecimento da escola, que só veio a conhecer após informações dadas pela colega. A coordenadora pedagógica anterior a convidou para um estágio. Após, aproximadamente, um mês, assumiu uma sala de aula, com as crianças do Jardim Fernanda, que estavam se matriculando na Escola, em 2007.

Ela formou-se há doze anos no magistério, na época o CEFAM, Centro de Treinamento Específico só para o magistério, em tempo integral, neste município de Campinas, São Paulo. A professora explica, com alguma emoção, que não conseguiu acompanhar o desenvolvimento dos filhos em função do divórcio.

2.4 Professora C. (12.04.2012)

A Professora C., também, possui uma sala com trinta e uma crianças de 5 e 6 anos. Começou a profissão de professora, há quinze anos atrás, em uma cidade bem pequena perto de Sorocaba, chamada Pilar do Sul. Fez o antigo magistério, de 4 anos e, no primeiro ano, em que terminou o magistério, já começou a dar aulas, como substituta, junto à Prefeitura, lecionando no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, para adultos, à noite.

Em seguida, apresenta-se a sua **Orientação intencional** pessoal, os seus motivos e o engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA, bem como a sua competência profissional.

Após o trabalho na Educação de adultos, entrou em uma escola particular para lecionar, por 5 anos. Adquiriu a escola mas não permaneceu com ela por muito tempo. Quando veio morar em Campinas, trabalhou em uma padaria por um ano. Em seguida, iniciou suas atividades na Escola ADA. Ela está há cinco anos (em maio de 2012) nesta Escola infantil, que todos ainda chamam carinhosamente de creche. A Professora tinha experiência de apenas um ano e meio, de lecionar para crianças, pois trabalhava mais com alfabetização de adultos e adolescentes em Pilar do Sul. Afirma que a experiência lecionando no Sindicato foi muito boa porque é um mundo totalmente diferente, trabalhar com adultos e com crianças. Eram trabalhadores rurais que tinham consciência da necessidade da escolarização e aprendizagem para minimizar os problemas da exploração capitalista. Essa consciência

política no mundo do trabalho, do trabalhador era sempre discutida em sala de aula, inclusive porque os alunos eram filiados ao Sindicato, participavam de assembleias, e a Professora os ajudava a entender as pautas; desenvolver a Consciência política de pessoas que eram muito exploradas no trabalho, muitas vezes, sem muita noção dos direitos que eles tinham. "Eles achavam que tinham deveres, os direitos, não."

O Pesquisador deseja então relacionar esse conhecimento da Professora, na perspectiva dela, à consciência política dos professores na cidade de Campinas e do Sindicato dos Professores. Apesar de não atuar nesse Sindicato, ela responde que as pessoas lá fazem muita "politicagem", que não querem exatamente um benefício para os professores, mas o que acham conveniente para eles, ou para os patrões, no caso, as escolas.

2.5 Professora E. (12.04.2012)

A **Orientação intencional** pessoal, os motivos para o engajamento ao projeto e às práticas da Instituição ADA, bem como a competência pessoal da Professora E., em sua fala, demonstra o gosto pelo trabalho na Educação Infantil.

A Professora E. considera "uma delícia" trabalhar com as crianças... Que, às vezes, eles dão trabalho, é cansativo, mas é um trabalho "gostoso", que "vale a pena". Ela conta que chegou ao trabalho com a Educação, na Escola, após várias mudanças na sua vida. Veio de Minas Gerais, cidade pequena [Padre Paraíso, próxima a Teófilo Otoni, já quase divisa com a Bahia], cidade de interior, com pouco mais de cinco mil habitantes, onde morou, praticamente, a sua vida inteira. Veio morar em Campinas, e foi trabalhar em uma casa de família, onde fazia todos os serviços domésticos. "E foi uma família muito legal, me deu muito apoio, me dei muito bem com eles... com pouco tempo eles já diziam que me consideravam da família... posso dizer que foi legal morar com eles."

E. é de uma família grande, com sete irmãos (cinco meninas e dois rapazes). Após casar-se, veio morar em um bairro próximo ao Parque Oziel, há treze anos. Teve um filho, que estudou nesta Escola.

Ela explica que ficou muito feliz com a sua mudança de vida para a situação de Professora da Escola ADA, pois tinha a perspectiva de fazer uma Faculdade que iria ser aberta ali. Anteriormente, tinha um salário muito baixo, que não dava "para pensar em pagar faculdade". Portanto, entrou logo no primeiro grupo quando começou o curso de Pedagogia na ADA. Após quatro meses que estava cursando a faculdade, houve a oportunidade de começar a trabalhar com as crianças. Fez o estágio e gostou: "... a diretora [Diretora da Escola]... com

todo o seu carinho, com a sua gentileza, me ajudou muito, as meninas que estão aqui, também... a gente fazia o planejamento junto, muita coisa que eu não sabia, porque até então eu nunca tinha... trabalhado com criança antes ... dando aula".

Ela já havia sido catequista nos seus vinte anos de idade, em sua terra natal. Por uns quatorze anos, trabalhou com as crianças da comunidade, mas eram crianças maiores... O seu sonho era poder trabalhar com crianças e alfabetizar. Sobre a experiência de trabalhar na mesma Escola em que seu filho estudava, a Professora E. explica que foi muito bom, porque antes ela ficava em outro trabalho, mas na expectativa de como estaria o seu filho. Atualmente, o filho da E. estuda na Escola Francisco Glicério, no centro de Campinas.

O seu marido trabalha como Segurança e ela percebe que a maioria dos pais das crianças da Escola trabalham. Apesar de algumas residências já serem uma construção melhor, a Professora mostra que a maioria das casas são muito simples "... a grande maioria tem uma residência muito humilde ... o bairro é composto de pessoas que têm uma condição financeira não muito boa ... É claro que tem alguém que tem uma estrutura melhor, mas ... a grande maioria mesmo... Ainda tem uma condição de vida bem difícil."

A Professora E. tem um jeito calmo de falar e agir. Muito amorosa com as crianças é também muito compreensiva e calma nas relações com as colegas de trabalho. As suas intervenções nas reuniões sempre foram no sentido da harmonização do grupo. Nas entrevistas, reforça a sua satisfação em trabalhar na Escola ADA: "E aqui pra mim foi... algo que eu jamais vou esquecer. Eu adoro trabalhar aqui! Gosto, me dou muito bem com o grupo, com as meninas da direção, com a Diretora, ... uma pessoa... incrível, está sempre pronta para ajudar no que for preciso e... profissionalmente, eu me sinto realizada... com o que eu faço."

A Professora E. demonstra competência para lecionar na Educação Infantil e as crianças demonstram gostar muito da professora, além de serem participativas nas tarefas em sala de aula.

Ela é sempre cordial e busca a solução de conflitos com ponderações que refletem domínio de conhecimento das crianças nesta fase de desenvolvimento. Na sua participação na pesquisa intervenção está sempre pronta para colaborar e fazer sugestões.

Como as colegas, também, cursou Pedagogia no curso à distância da parceria COC – ADA. Faz pós-graduação em Psicopedagogia, com suas colegas. Demonstra grande interesse em desenvolver seus conhecimentos pedagógicos e didáticos.

2.6 Professora L. (12.04.2012)

Apresenta-se, agora, a **Orientação intencional** da Professora L., os motivos para o engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA bem como a sua competência profissional.

A família de L. é da Bahia. A sua mãe veio primeiro para Campinas, depois os filhos. Ela veio morar no bairro Ieda e, posteriormente, no Parque Oziel. Morou com a sua mãe e, depois, com a sua irmã.

A cidade chama-se Itajibaía, mais no interior, ao sul, "bem pra lá de Minas", perto de Jequié, da Bahia. Quatro irmãos, três mulheres e um homem vieram para Campinas, mas só ela optou por ser professora. A sua mãe trabalha em serviços gerais, de limpeza em uma firma. A sua irmã começou em uma "escolinha" também, mas não se adaptou: não era aquilo que ela queria. Então, começou a trabalhar no McDonald's. A sua irmã mais velha, que mora no Parque Oziel, trabalha como empregada doméstica em casa de família.

A Professora consegue fazer uma descrição detalhada e viva da ocupação/comunidade Parque Oziel-Gleba B-Monte Cristo, que possuía um número de pessoas bem menor, as casas não eram de concreto, azulejo, ou tijolo. Eram "barraquinhas" suportadas por duas tábuas e cobertas de lona preta. A porta era uma tábua que as pessoas colocavam quando iam dormir. Não havia água encanada ou energia elétrica: usavam vela, um "candieirinho" e água era fornecida pelo caminhão pipa, que passava duas vezes na semana ou quando as pessoas chamavam, na falta da água, que não era encanada.

Sobre as relações entre as pessoas, na Comunidade, L. considera que existe mais amizade, um ajudando o outro, mais cooperação nas necessidades e problemas, e isto era mais notado por ela na rua em que morava, em uma troca solidária. O bairro possui uma Associação de Moradores, que esclarece as dúvidas dos moradores. Era quem "comandava o bairro".

A Professora L. conta sobre o surgimento do Bairro, no início da Ocupação, uma história que coincide com a de uma das primeiras pessoas moradoras e uma das líderes do movimento, Dona M., que ocorreu após uma enchente que matou crianças e obrigou as pessoas a construir barracos na outra margem do Córrego, na Fazenda que foi ocupada, na periferia de Campinas. L. comenta que presenciou muitos protestos, passeatas dos moradores, com queima de pneus para parar o trânsito para que as demais pessoas dessem importância às necessidades da Comunidade que ia se formando rapidamente, e se organizando, estruturando-se, com algumas conquistas, como a creche (Instituição ADA) que começou com poucas crianças.

A professora L. conta que terminou o Ensino Médio na Escola Pedro Salvete Neto, localizada na região onde mora atualmente. Esta escola fica na divisa Jardim Ieda-Jardim Capivari, onde fez "o colegial". Coursou o Ensino Fundamental Básico, uma parte, até a terceira, a quarta série, na Bahia. Depois a... "sexta... porque da sétima e oitava eu fiz na EPG Laís Bertone Pereira que é também ...no Jardim Ieda Vila Palácio. Que é próximo também da minha casa. São escolas próximas."

Ela escolheu a profissão de professora porque gostava: via na televisão. Cuidava dos seus sobrinhos, pois nessa época não estava trabalhando. Ensinava-lhes a matéria da escola, que ela mesma estudava nos livros e repassava o conteúdo da primeira série, como "fazer o nome, igual a gente faz aqui mesmo na escola".

A professora L., como as demais professoras da equipe, formou-se em Pedagogia na Faculdade COC, localizada na ADA. Ela afirma que gostou de todo o processo e gostou muito das aulas, "...online, assim, à distância, mas a gente aprendeu muito. Tinha um tutor na sala também, que a gente poderia estar esclarecendo as dúvidas... Mas, eu gostei muito." A tutora é formada em Pedagogia e trabalha na Nave Mãe do Jardim Fernanda.

Pergunto quais são os conhecimentos do curso de Pedagogia, que ela terminou, tem peso maior, que ajudam mais na sua prática. A intenção é fazer abstrações sobre a relação teoria e prática no ensino e aprendizagem, aprofundando e esclarecendo conceitos discutidos nas Reuniões Pedagógicas da Pesquisa Intervenção. L. explica a orientação intencional, os motivos trabalhados com as crianças na história infantil da Patinha Zizi. O Pesquisador faz reflexões sobre a formação de conceitos do abstrato para o concreto, com as crianças. A Professora dá ênfase ao aprendizado que obteve na prática.

O Pesquisador avalia que a professora L. possui uma grande dificuldade de abstrações teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem. L. faz reflexões superficiais sobre a mudança de Instituição escolar, pelas crianças, quando tiverem a idade escolar. Fala muito bem das atividades que contribuem para o desenvolvimento das crianças na Educação infantil, como a dobradura, a música, a contação de histórias e que as crianças precisam aproveitar aquela etapa.

A Professora L. lembra-se do trabalho de formação das professoras realizado por uma Professora especializada na pedagogia de Maria Montessori. Segundo ela, trabalharam os conceitos de sentidos internos e externos da pessoa. Mas demonstra dificuldade em explicar teoricamente os "sentidos", mas consegue comentar sobre o uso prático de materiais, dos jogos sensoriais, para o desenvolvimento sensorial das crianças.

L. afirma que continuou a trabalhar com a mesma didática que a Coordenadora anterior, da Escola ADA. Na perspectiva do Pesquisador, ela ainda não consegue verbalizar abstrações, conceitos, da Pedagogia dos Sentidos internos e externos mencionados nas práticas da Instituição e, aparentemente, mecanicamente repetidos por ela.

Nesta Pedagogia, já enunciada na fala dos diretores da Instituição ADA, a Educação é vista como um movimento de dentro para fora e seria apenas um despertar do que as crianças já possuem em seu interior, a essência. O professor, portanto, não ensina e a criança não aprende, mas promovem um movimento de dentro para fora do que deve ser essencial e universal, imutável, no ser humano. Os valores totais – amor, paz, não violência, ação correta e verdade, constituiriam essa essência.

A Professora está mais focada em questões práticas da vida. Ela explica que trabalham "dando prosseguimento ainda no que a gente aprendeu com ela [a Coordenadora anterior], tá transmitindo pras crianças". Ou seja: L. parece entrar em conflito com os próprios conceitos da Pedagogia que diz adotar. Segundo ela, as professoras seguem uma metodologia: a paz é trabalhada com a meditação; o amor, através do canto conjunto; a verdade, por meio de provérbios e adivinhações; a não violência, por meio de contação de histórias; e a ação correta, "as boas ações, boas maneiras", com o trabalho em grupo... "Não só individual... são trabalhadas as atividades mais no brincar... Com os brinquedos, arrumando, organizando."

Ela considera que a Faculdade de Pedagogia, na Educação à Distância, tem uma certa exigência maior e disciplina para ler e estudar, fazer as tarefas de casa, que faz sozinha. Com a Educação à distância, tem que aprofundar mais nos estudos do computador, fazer pesquisa, pois o tutor só vai estar presente uma vez na semana.

Falou-se sobre a importância da pesquisa, do computador e L. explica que ..."a tecnologia agora, hoje em dia, já está mais avançada, tem como você pesquisar, antigamente, você tinha que procurar só livros...".

L. avalia que a Escola ADA teve um grande impacto no desenvolvimento da Comunidade, porque não havia uma creche, que surgiu com a demanda das pessoas. Com a Associação Douglas Andreani, que recebe todas essas crianças cujos pais, em sua maioria não conseguem pagar uma escola: "os próprios pais vêm, agradecem."

Ela relata com orgulho o encontro com muitos alunos que já estão no primeiro ano, ou mais avançados nos estudos e que a Instituição tem contribuído para o desenvolvimento das pessoas não só daquela Comunidade, mas de outros bairros, também.

Busca-se um outro artifício para conversar com a Professora sobre o domínio de sala de aula com a atividade das crianças, através do planejamento didático ativo, com as crianças.

Falamos também sobre aspectos culturais da personalidade das pessoas. A professora L. fala sobre o seu esposo, que é de Minas Gerais.

Neste ponto da Entrevista, deseja-se conhecer a Perspectiva pessoal da Professora L. sobre o seu trabalho, a sua formação e o conceito de Professora Exemplar. Busca-se conversar sobre o conceito já discutido de desenvolvimento da personalidade, com as atividades de ensino e aprendizagem escolar, da mudança qualitativa que deve ocorrer para a autonomia das crianças. Percebe-se que a professora não consegue desenvolver um raciocínio seguindo esta orientação intencional, mas demonstra ter competência, conhecimento das tarefas importantes para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, na educação infantil.

Ela considera que a criança que não faz a educação infantil, pula uma etapa importante na sua vida, o que reflete-se no seu desenvolvimento futuro. Mostra, em sua fala, toda a ênfase nos aspectos práticos da sua experiência como Professora.

2.7 Professora M. (12.04.2012)

Eis a **Orientação intencional** pessoal expressa pela Professora M. em sua Entrevista ao Pesquisador, os seus motivos para o engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA, bem como a sua competência profissional.

A Professora M. (28 anos) fala da sua vida, da sua escolha pela carreira de professora. Explica que sempre quis ser professora, desde criança, mas a sua vida foi seguindo rumos diferentes, até mesmo por falta de condições de fazer uma Faculdade. Trabalhou, então, na produção de uma fábrica de chocolate.

Certo dia, deixou um currículo na ADA e a Diretora a convidou para trabalhar na Escola. Deixou a fábrica e "uniu o útil ao agradável", pois sua filha mais velha já tinha idade para a educação infantil e a Professora pôde ficar perto da filha, na mesma escola. Fez a Faculdade na própria Instituição ADA e, atualmente (2012), está cursando a Pós-graduação em Psicopedagogia, junto com as suas colegas. Tem consciência de que a cobrança, a exigência vai ser maior, inclusive por parte da sua própria pessoa, por ter um olhar mais amplo, uma visão mais ampla da criança e da realidade.

M. é de Campinas, mas os seus pais não vieram para o bairro na época da Ocupação. Filha de pais separados (o pai é mineiro e a mãe baiana), morava em um bairro "até bom" no Jardim Chapadão, Avenida Brasil. Mudaram-se porque o aluguel era caro e as condições da família eram outras. M. tinha uns quatorze ou quinze anos e sentiu muita diferença do Bairro

onde morava para o Monte Cristo: "Nossa pelo amor de Deus, eu chorava todo o dia, toda noite. Era horrível, ai credo."

Conheceu o seu marido e casaram-se na Comunidade mesmo. O esposo de M. trabalhava no Hotel Royal Palm Plaza, vizinho à Comunidade Monte Cristo, mas hoje (2012), está desempregado.

Eles tiveram duas filhas, uma vai fazer nove e a outra, três anos. M. explica que a de nove anos cresceu na Creche ADA, onde foi matriculada com dois anos e meio. Agora estuda na "escola pública Estadual da João Jorge", no centro de Campinas: "Eu optei por lá, porque eu não gosto da escola do bairro. Essa Creche [a Escola ADA] aqui eu gosto. Não porque eu trabalho, porque é uma creche boa, mas a escola do bairro não ensina nada, eu acho... Por isso [por morar neste bairro] que ela caiu lá, mas eu lutei tanto para transferir ela pro outro lugar. Horrível. É muito assim, acho que é assim o pessoal domina, mais do que... a população acho que domina mais a escola do que... sabe? E muita... acho que drogas, essas coisas assim. Má companhia, aí eu consegui tirar ela, graças a Deus, ela nem foi lá... quem faz a escola realmente são as pessoas... Mas eu não gosto não, já aconteceu muita coisa ruim ali. É. muita coisa, eu acho que o acesso a droga é fácil, você vê crianças pequenas já usuárias, aí eu não quis isso pra minha filha, né?... A gente quer sempre o melhor."

Ela explica que apesar da separação da sua mãe e do seu pai, foi criada em um bairro melhor, e estudou em um colégio que considera bom, mesmo "sendo escola pública". Uma de suas filhas já saiu da Escola ADA, a de nove anos, e a outra entrou esse ano [2012], a de três anos.

Recordo que já se conversou, durante o planejamento didático, na Pesquisa Intervenção Pedagógica, sobre o conhecimento que o bairro, que a comunidade tem, uma comunidade composta por pessoas que vieram de vários Estados. M. comenta que há várias situações: "...financeiramente eu posso dizer a você que tem gente aqui, que não precisa tá aqui... Que tem condições... que tem... em outros lugares tem casas alugadas, tem casas próprias, em outros estados tem fazenda, eu conheço muita gente aqui com carro do ano quitado, entendeu? Faz PUC, estuda na Unicamp, e está aqui... Porque aqui é um bairro que realmente começou como uma invasão e você acha que uma pessoa dessa precisa? Com tudo isso precisa tá aqui? Muita gente precisa né, mas tem muita gente não."

Na perspectiva da Professora, o crescimento financeiro das pessoas reflete-se no desenvolvimento do Bairro, nas construções, no comércio que se amplia, nas opções de lazer. Ela avalia que estas pessoas continuam morando ali porque pagam pouco para a COAB e não pagam IPTU, a conta de água é taxa única de cinco reais. Além da comodidade de morar perto

do Hotel Royal Plaza (cinco estrelas), uma excelente localização, perto do Campinas Shopping e ter saída para todas as cidades vizinhas. Considera uma injustiça pois quem precisa mesmo "está morando debaixo da ponte". Explica que há pessoas que têm casa, fazenda, tem casa de praia, e se pergunta o que estão fazendo em um bairro de classe baixa. Pergunto se estas pessoas vieram com a Ocupação e a Professora diz que não, compraram depois, e tem gente vendendo casa por cem mil reais. Não acha justo: não tem nem o contrato do terreno ... "e quer lucrar em cima de algo que poderia ser pra outras pessoas, que não tem nada"... Ela concorda com o Pesquisador que são uma minoria, alguns também só vivem da aparência, que moram em uma "casinha bem simplesinha" mas tem um carrão 2012.

O Pesquisador diz que gosta do Bairro, da Comunidade, e a Professora confirma que as pessoas são boas, que se pode andar na rua, mas nem sempre foi assim: "nossa aqui já foi horrível, aqui em cada esquina se encontrava um corpo".

Na perspectiva da Professora M., "...antigamente, na época que o pessoal aqui queria mesmo essa terra ... era uma briga entre bandido com bandido. Você andava assim você via morto... Adolescente, mulher..."

Hoje, a Professora considera que não há violência no bairro, como antigamente, quando era difícil ver polícia ali. Está controlando mais, mas "você não vê assalto, aqui ninguém rouba ninguém, você pode dormir com a casa aberta, também tem a lei deles ... se roubar dentro do bairro... Você acha que vão roubar... Pobre roubando pobre? Não é justo né..."

2.8 Professor C. (12.04.2012)

A **Orientação intencional** pessoal do Mestre de Capoeira, os seus motivos para o engajamento ao Projeto e às práticas da Instituição ADA, e a sua competência profissional, nesta Entrevista, mostram uma pessoa determinada e confiante.

O Professor C. pratica capoeira desde os sete anos de idade. Hoje está com 38 anos. Começou a estudar a capoeira em São Paulo, na vila Brasilândia, Jardim Camambé, na periferia. O seu professor de capoeira chamava-se Valter, que fazia demonstração com a capoeira na rua. Foi quando ele se interessou por esta arte-esporte. A sua mãe é de Promissão, e seu pai é de Jequié, na Bahia. Ele não conhece estas cidades. Foi criado com o padrasto, e não conheceu pessoalmente o seu pai biológico.

O Professor afirma que sem a tradição não existe a capoeira. Considera que na sua vida ela é tudo, pois não se vê não fazendo a capoeira ou outras artes se não for a capoeira, porque

desde criança a praticar: "...então ela ficou introduzida na minha vida, é respirar, falar sobre a capoeira, através de brincadeiras eu consigo trazer as pessoas pro meu lado e entrar no mundo deles também."

C. chegou a Campinas após muitas perdas na família. Devido a esses fatos, considerado muito triste por ela, procurou vir para esta cidade. Em Campinas, C. conheceu o padre Haroldo, que trabalha com recuperação de dependentes químicos. Em 2004 começou a trabalhar com as crianças, a população de rua, e através dessa população de rua entrou na instituição do padre Haroldo.

C. explica a real situação de risco: "Isso, é meninas que vendem o corpo para usar a droga. Os meninos que roubam, fazem pequenos furtos para também usar a droga e assim por diante."

A experiência do Professor de Capoeira deixa as pessoas emocionadas. A sua vivência e maturidade ensinam a compreensão do ser humano, em suas necessidades. Os seus relatos são vivos e plenos de sabedoria.

Foi assim também que o Professor de Capoeira conheceu a Comunidade do Parque Oziel-Monte Cristo-Gleba B, e acabou trabalhando na Instituição Escolar ADA.

Tenta-se compreender a consciência social do Professor C., através da sua fala sobre os excluídos dos bens culturais. Na perspectiva do Professor Cláudio: "Hoje a gente tá com uma população muito grande de excluídos né no caso dessa subclasse que as pessoas acham que é, mas vamos supor muita gente está ganhando muito dinheiro não está olhando para essa classe, que é discriminada e muito e o principal a pessoas que tá sendo excluída eles querer se ajudar, porque tem muitos deles que não querem se ajudar ou não tem essa força para se auto-ajudar. Um dependente químico, por exemplo, se ele não quiser se reabilitar nem se ele for preso ele não vai ser reabilitado, porque quando ele sair de lá ou estiver dentro de uma cadeia de uma instituição para recuperação ele mesmo faz a artimanha da dependência dele para arrumar essa droga."

Procura-se saber como os valores/objetos dos motivos do ensino da Capoeira contribuem para os objetivos institucionais de desenvolvimento das crianças com os Valores humanos. Deseja-se conhecer a sua perspectiva acerca do professor como mediador do conhecimento que ele traz com os alunos que vão fazer o conhecimento, na atividade. Como a capoeira tem contribuído, com a sua filosofia, a sua tradição, a cultura que não é só arte marcial, como tem contribuído para a educação, para a formação das crianças.

O Professor C. dá um exemplo prático: o trabalho que está fazendo com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Desde pequenos já estão sabendo fazer respeito à diversidade: "eu

converso muito sobre diversidade, começam a respeitar um ou o outro, então quando ele chegar em uma certa idade ele vai estar com isso na mente dele, que é respeito à diversidade, respeito à cor, quem é obeso, quem é negro, quem é branco ... respeito ao chão que você pisa, à escola que você está, respeito ao seu professor, então a capoeira, eu trabalho diretamente com isso, que é o meu ponto de partida é o respeito à diversidade. É depois que vem o fruto daquilo que eu plantei, quando eles chegam a uma certa idade... Hoje eu tenho alunos casados e sempre vão em casa conversar comigo, me abraçam: 'Se não fosse você fazer isso comigo eu estaria onde?' Então a capoeira ajudou muito."

A capoeira traz uma disciplina pessoal em que todas as ações têm um sentido, na prática: como entrar na roda, sair da roda, cumprimentar o seu amigo, o respeito ao ritmo, a história da capoeira no Brasil, com a chegada dos negros. Na educação infantil, esse conteúdo tem que ser trabalhado através das brincadeiras.

O Professor afirma que ao trabalhar esses conceitos também desenvolve com os alunos os conceitos dos Valores Humanos, pois já fez vários cursos. Ele explica novamente com ações bem concretas: "tudo o que a capoeira tem ... a gente precisa ter valores e para entrar na roda de capoeira você precisa ter um valor, por exemplo, para tocar um berimbau você tem um valor e para conduzir ... também. ... Um valor do berimbau, por exemplo: um mestre, quem toca o berimbau, ele é o condutor da roda, ... que vai direcionar que ritmo vai ser tocado. Que vai seguir o jogo da capoeira... Essa pessoa que vai jogar a capoeira ... tem que saber que ritmo ele está jogando para ... não fazer ... a besteira de chutar a outra pessoa. Então quem tá conduzindo o berimbau é o mediador disso, ele é o condutor ... tem que saber a hora de abaixar o berimbau, a hora que tem que entrar, a hora que tem que sair... Ele é o Mestre, ele dita o ritmo."

Com esse exemplo, o Professor C. mostra a sua compreensão do professor como mediador desse conhecimento que ele traz com os alunos que vão fazer o conhecimento, na atividade: "o professor é o Mestre é ele que vai direcionar e conduzir o vagão do trem ... A roda [da Capoeira] é a aula, total, a roda é tudo o que é passado na aula, então você treina e passa pra roda e da roda você já vai ver como a pessoa foi na aula."

2.9 Professora F. (13.09.2012)

Contar a história de vida da Professora F. é contar um pedaço da história do bairro. A sua **Entrevista** poderia ser a biografia de muitas pessoas da Comunidade. Reflete as tradições

e as condições de vida das pessoas na Comunidade Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B, fazendo emergir a perspectiva social em sua perspectiva pessoal.

Serão transcritos excertos da sua entrevista, concedida ao Pesquisador em 13 de setembro de 2012, na sala de reuniões-diretoria da Escola ADA. A **Orientação intencional** pessoal relatada por esta Professora, os seus motivos para engajar-se ao Projeto e às práticas da Instituição ADA, bem como a sua competência profissional, mostram a persistência e capacidade de luta do povo nordestino que migra para o Sul e Sudeste do Brasil.

A Professora F. chegou a Campinas em mil novecentos e noventa e três. Não trabalhava na área da educação porque não tinha terminado os seus estudos. Trabalhou oito anos em dois restaurantes: "era bufferista, serviços gerais... balconista, o que botasse eu estava fazendo". Depois trabalhou no bairro, na Comunidade. Entrou para a Escola ADA em dois mil e quatro.

Sobre a sua experiência profissional na Educação, relata que na sua terra, a partir dos seus dezenove anos trabalhou na pré-escola, durante dez anos, por contrato. Quando vencia o contrato... "se gostassem do meu trabalho, aí recontratava de novo pela Prefeitura Municipal de Santa Rita e pela Prefeitura Municipal de João Pessoa". Começou lecionar com dezenove anos, até os seus vinte e oito anos. Trabalhou em Santa Rita como administradora de uma escola: ... "tive oportunidade de administrar". Santa Rita está distante de João Pessoa "umas duas horas e meia de ônibus". A escola em que lecionava tinha quinhentas crianças de primeira à quarta série. À noite funcionava o ginásio. Na pré-escola, lecionou para crianças de quatro e cinco anos.

A Professora F. explica que era o mesmo trabalho da educação infantil que faz ali mas acha muito diferente a sua experiência, pois as pessoas e a geração era diferente das de hoje. Era uma geração mais simples, pessoas de cidades menores e muito diferentes da região de Campinas e de São Paulo. Mas, o trabalho era o mesmo pois tratava-se da preparação na pré-escola com brincadeiras e reciclagem com tampinhas, folha seca, ou com o que estivesse à mão. Explica que não tinham os mesmos recursos que a Associação Douglas Andreani oferece. Lembra que trabalhava com lápis de cores, giz de cera, pintura livre, Matemática com tampinhas de garrafa, material de sucata. Tinham muito poucos livros, apenas alguns doados por outras escolas que tinham um nível de vida melhor.

A Professora recorda que trabalhou em uma grande favela no Nordeste, também, em João Pessoa. Devido à separação com seu esposo, mudou-se para Campinas. O seu filho, hoje com vinte e cinco anos, ficou com a sua mãe até que ela organizasse a sua vida nesta cidade.

Hoje, F. já tem dois netos. O seu filho se casou com quinze anos. Hoje é açougueiro e mora em Jaú.

O relato da sua vida de imigrante do Nordeste para o Sudeste do Brasil pode ser contada na biografia de muitas mulheres brasileiras: separou-se do marido, chegou a Campinas em mil novecentos e noventa e três, foi trabalhar em restaurante e como doméstica. Os relatos da Professora sobre a história da Comunidade, a partir da Ocupação, das condições sociais no Bairro, coincidem com outros relatos, em especial os da Dona M., uma das fundadoras da Comunidade.

A Professora F., ao contar sobre a sua vinda para a Comunidade e de como conheceu a Escola ADA, mostra a sua consciência social que reflete, também, as condições sociais e culturais das pessoas na Comunidade, as tradições sociais.

Recorda que mudou-se para Sumaré, SP, ficou desempregada e não tinha como pagar o aluguel. Sua irmã já estava morando na Comunidade, na Ocupação. Já havia tentado morar no bairro, no início, mas teve uma discussão com o líder Paraíba, que ela conhecia "da outra invasão" em Santa Rita. Seu antigo marido era Presidente Comunitário e ela Secretária da Associação, em Santa Rita, na invasão do Marcos Moura. Retornou para a Comunidade, posteriormente, morando com sua irmã e trabalhou em um bar por menos de um salário mínimo. Depois, foi selecionada para trabalhar em uma Cooperativa, pois ainda não era a Associação Douglas Andreani, mantenedora da Escola, por um salário mínimo, muito mais do que costumava ganhar.

A professora F. começa novamente a recordar-se da sua vida na Paraíba. Descreve as suas experiências conjugais e fala sobre a Ocupação em que vivia com o esposo naquele Estado do Nordeste brasileiro. A sua perspectiva pessoal da Invasão (Ocupação) de terras e as implicações políticas. Mostra as contradições da Ocupação que vivenciou em Campinas.

Após intercalar a história da sua vida na Paraíba, a Professora F. retoma a sua biografia em Campinas. Ao retornar para a Comunidade, explica que não era uma Ocupação mais, e teve que comprar a sua casinha. Conta histórias de convivência com bandidos, mas era uma realidade diferente porque agora quem comanda é o PCC, o crime organizado. "Naquela época era uma coisa dentro do bairro com pessoas do bairro, pessoas marginais do tráfico que protegia a comunidade."

A Professora F. revela um jeito extrovertido de ser, demonstrando muita dignidade e altivez, um certo orgulho de ser nordestina, mulher, professora. Nas interações com o pesquisador, demonstra constante boa vontade em cooperar e transmitir as suas experiências

de vida, as suas noções pedagógicas quase sempre com o foco na prática. A sua fala mostra um forte sotaque nordestino e quase nenhuma preocupação em usar o registro culto da Língua.

A professora sempre relata com muita alegria as lembranças do seu trabalho no Nordeste, mesmo com todas as dificuldades de trabalho e as diferenças nas relações com as pessoas, daquela região para a região sul e sudeste do país:

Professora F.: Era o mesmo trabalho da educação infantil.

Pesquisador: ...ao de hoje?

Professora F.: É a mesma coisa que eu estou fazendo aqui, que é pré-escola também que é na educação infantil. Antigamente se chamava só pré, só tinha pré-escola, não pegava as criancinhas pequena, de três, quatro anos, dois anos e meio. Só de cinco ano e meio a seis anos, que se chamava pré-escola. Que era a preparação pra primeira série de hoje mesmo. [Em] Santa Rita e João Pessoa... Professor, o que eu posso lhe dizer, diferente era as pessoas, era a geração. Aquela geração é diferente da geração que nós temos hoje. ...Era uma geração mais simples, pessoal de cidades menores, é diferente da nossa região aqui de Campinas e de São Paulo. Só que o trabalho era o mesmo, era preparação da pré-escola, era pra brincadeiras, trabalhava muito com reciclagem. Com tampinhas, com folha seca, com o que tivesse. Porque antigamente nós não tínhamos o mesmo recurso que a Douglas Andreanni oferece pra nós hoje em dia, numa pré-escola. É, eu vou mentir se tiver, dizendo que nós tínhamos o mesmo recurso, que não tinha. Mas trabalhava com lápis de cores, giz de cera do mesmo jeito. Pintura, pintura livre, trabalhava matemática através de tampinha de garrafa, que aqui nós chamava o material... como é que chama? Sucata... Tudo que a gente tinha em casa podia aproveitar.... As crianças levava, os pais doava, esse tipo de coisa. Livro muito pouco, aquela época a gente não tinha quase livro. Alguns livros doado por outras, por outras escolas que tinham nível de vida melhor, eu trabalhei lá em uma grande favela também, que era favela do... aí meu Deus, esqueci o nome da favela.

A Professora F. tem uma maneira enérgica de falar, mas ao mesmo tempo muito afável e brincalhona. O seu modo de agir conquista as crianças, seus alunos, e em geral as pessoas que convivem com ela. Pode produzir conflitos nas interações com as colegas, sempre resolvidos com o seu habitual bom humor.

O diálogo abaixo pode mostrar um pouco da sua personalidade positiva e enérgica, mas sempre sorridente, e de certa forma um pouco fanfarrona, no sentido de possuir orgulho do seu temperamento.

Pesquisador: ... de Barão Geraldo [onde situa-se a Universidade UNICAMP] como é que você descobriu aqui a...

Professora F.: Como eu descobri? Que eu fui pra Sumaré, aí fiquei desempregada em dois mil, fiquei desempregada. A empresa faliu aí eu não tinha como pagar aluguel. Aí comecei a vender minhas coisas, enquanto eu vendia, mas não vendia. Aluguel é todo mês, né? Eu digo: E agora o quê que eu vou fazer aqui? Aí foi o tempo que essa invasão... minha irmã já tava morando aqui. Que eu tinha vindo pra cá, mas tive uma discussão com o Paraíba que tomava conta disso aqui, que eu conhecia ele lá da outra invasão de onde eu morava, de Santa Rita. Quando eu cheguei aqui era o mesmo... Aí ele já começou com as gracinha quando ele me conheceu. Porque ele sabia que lá eu era... o marido era Presidente Comunitário e eu era Secretária da Associação lá em Santa Rita na invasão do Marcos Moura, era invasão também. Aí quando eu falei no nome do marido, aí ele amansou. Mas não teve mais jeito, eu já tinha arrancado a barraca e fui embora. Aí comecei a morar em Sumaré aí foi o tempo que eu fiquei desempregada. Aí em dois mil eu vim pra dentro da casa da minha irmã. Só aguentei dois meses dentro da casa da minha irmã, Professor. Não aguentei mais.

Pesquisador: Por quê?

M.: Ave Maria! Tá louco...(risos).

A Professora F. conta ao Pesquisador a sua difícil formação escolar e profissional, até terminar o curso da Faculdade de Pedagogia COC, feita ali mesmo na Associação Douglas Andreani. No Nordeste, estudou até a oitava série do primeiro grau. Terminou o segundo grau, supletivo, em Campinas, na Escola Municipal Matozinho.

O Pesquisador avalia que a Professora F., também, está cognitiva e afetivamente muito mais ligada às questões práticas da vida cotidiana. Tem dificuldades em desenvolver conceitualizações, abstrações, mesmo que relacionadas à prática educacional, suas experiências. Estas experiências, no entanto, têm ênfase no mundo afetivo importante para o desenvolvimento das crianças com que trabalha na Escola ADA. Ademais, a sua criatividade com trabalhos manuais dá a ela uma competência que, às vezes, não se percebe em uma Professora com uma abordagem mais elaborada teoricamente.

Estas características da Professora F. serão interpretadas no capítulo que trata das reuniões pedagógicas para a formação das pessoas engajadas na pesquisa e o planejamento pedagógico-didático de uma unidade de ensino.

CAPÍTULO III

REUNIÕES PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

As reuniões pedagógicas mais relevantes para esta pesquisa foram registradas como protocolos/documentos, selecionadas como episódios na prática da pesquisa, analisadas e interpretadas do modo como foi mostrado na Introdução e no capítulo primeiro. As interpretações foram realizadas nos níveis do senso comum, da prática situada e temático a partir das perspectivas pessoal, institucional e social, com base nos aspectos fundamentais da pesquisa dialético interativa (HEDEGAARD e FLEER, 2008).

No início de 2012, o pesquisador repassou e comentou o Projeto da Pesquisa com a Diretora, o que ocorreu antes da primeira entrevista, em 28 de fevereiro. A Diretora da escola encaminhou o Projeto ao Diretor Presidente da Instituição ADA, que delegou a continuidade do processo da pesquisa a ela. Todos passam a engajar-se diretamente à Pesquisa, a partir das Reuniões Pedagógicas, menos o Diretor Presidente da ADA, que possui outras atividades profissionais além das relacionadas à escola.

No dia 29 de março de 2012, o pesquisador discute os objetivos da Pesquisa Intervenção Pedagógico-Didática com as pessoas envolvidas na mesma. Esses objetivos foram ampliados ao se conhecerem os desejos e motivos das professoras, orientadora pedagógica e diretora da escola, nas práticas da instituição escolar, objeto da pesquisa. Fez-se, então, uma introdução à Abordagem Histórico-Cultural e ao planejamento didático de uma unidade de ensino.

Na reunião do dia 12 de abril de 2012, bem como durante as entrevistas, apresentadas no capítulo anterior, estudaram-se os conteúdos/conceitos da abordagem do duplo movimento no ensino-aprendizagem com as professoras e coordenadora pedagógica, com a abordagem da totalidade da situação social na pesquisa.

Nos períodos compreendidos entre as reuniões pedagógicas, realizaram-se reuniões mais informais entre as professoras, diretora e coordenadora pedagógica, com o pesquisador, com o objetivo de esclarecer aspectos do planejamento didático. Também foram realizadas reuniões com pessoas da Comunidade, o que facilitou a convivência do pesquisador com as pessoas do bairro.

Após as primeiras reuniões pedagógicas com a equipe, o pesquisador realizou reuniões individuais com as professoras, em que foi possível aprofundar questões do planejamento didático histórico-cultural, portanto, um trabalho mais pessoal na inter-relação pesquisador-professoras. O modelo nuclear e o conteúdo do tema Identidade (consciência social da pessoa)

já estava mais desenvolvido pela equipe. Assim, tornou-se possível avaliar o nível de apropriação dos conceitos, as mudanças qualitativas ocorridas no processo de formação das professoras, mediado pelo pesquisador.

Nos dias 5 e 6 de junho de 2012, as professoras, coordenadora pedagógica e diretora já demonstravam haver aprofundado as leituras sobre o planejamento de unidades de ensino desenvolvimental (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 69; LIBÂNEO e FREITAS, 2012), relacionando os textos com a prática da pesquisa: a intervenção pedagógico-didática.

Planejou-se e executou-se, no dia 15 de junho de 2012, um pequeno Seminário pedagógico, em que as pessoas engajadas na pesquisa puderam apresentar o andamento do seu trabalho de planejamento com a didática histórico-cultural.

No mês de setembro de 2012, foram realizadas novas reuniões pedagógicas para avaliar a pesquisa e o andamento do trabalho das professoras com as crianças, em torno do conceito Identidade (consciência social da pessoa). Nesse momento da pesquisa, 04 de setembro de 2012, a Diretora assume funções de coordenadora pedagógica, a exemplo da sua participação na reunião pedagógica do dia 15 de junho. O trabalho flui na direção do planejamento didático, para as atividades da sala de aula e da sala de aula-informática (documentos/protocolos dos dias 11, 12, 13 e 14 de setembro, que serão estudados no próximo capítulo) e demonstra mais qualidade prática com os conceitos da abordagem do duplo movimento, com as crianças e as professoras.

Realizou-se, então, um encontro com as professoras, a coordenadora pedagógica, a diretora e o pesquisador (quatro professoras de manhã e duas à tarde, no dia 05 de setembro de 2012) para se trabalhar o planejamento didático de uma unidade de ensino, com novos temas, visando a pesquisa intervenção, com a atividade de ensino-aprendizagem pelas crianças, em sala de aula e sala de aula-informática.

A equipe decidiu que a professora A. seria mediadora no processo do planejamento e atividades didáticas seguintes. Ela passaria a explicar às colegas as fases do novo planejamento didático da unidade de ensino, para realizarem juntas o novo planejamento das atividades de ensino e aprendizagem. O engajamento da Diretora da instituição escolar passa a ser maior e ela tem parte ativa e decisiva no planejamento e condução da pesquisa, coordenada pelo pesquisador.

O Planejamento Didático mencionado acima, para essas aulas nos dois cenários [*settings*] da pesquisa (sala de aula e sala de aula-informática), foi realizado com o Pesquisador, Diretora e Professora A. e passou a prever as possíveis ações a serem trabalhadas no tema das histórias infantis que estavam sendo planejados com o Grupo de

Professoras: 'Uma amiga diferente', de Márcia Honora (2008), e 'De todas as cores', de Nye Ribeiro (2005).

O Pesquisador tinha como objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir do planejamento didático dessa unidade de ensino com as professoras e as crianças. Portanto, a sua interpretação estava focada no processo pedagógico-didático da pesquisa intervenção, ou seja, na realização do experimento educacional na pesquisa dialético-interativa, à maneira de um experimento didático-formativo (DAVYDOV, 1988, p. 48-83; HEDEGAARD et al., 2001, p. 15-35 e 121-143; HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 69-81 e 181-190; HEDEGAARD e FLEER, 2008, p. 181-201). O experimento didático-formativo não foi desenvolvido de forma completa ao longo do segundo semestre de 2012, devido às condições da própria escola, como os problemas de pessoal e tempo disponíveis. No entanto, foi possível avançar com um modelo prático exemplar, como será mostrado à frente.

A Professora F. e seus alunos também participaram da pesquisa do conteúdo das histórias infantis contadas em sala de aula. A secretária da escola passa a ser a monitora do trabalho de pesquisa no Google, realizado pelas crianças. O objetivo era pesquisar a COLMEIA, a produção do mel, a vida das abelhas. Alguns grupos de crianças pesquisaram, também, o conteúdo de outra história infantil estudada em sala de aula: tipos de flores e o jardim. Nas duas histórias, já mencionadas anteriormente, o conteúdo nuclear é *conviver com as diferenças, no projeto Identidade*, previsto no Planejamento da Unidade de ensino.

Nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2012 novas avaliações na Pesquisa foram realizadas e o Pesquisador também participou de experiências de intercâmbio de conhecimento entre pessoas de outra Nave Mãe administrada pela ADA e a Escola ADA da Comunidade Monte Cristo.

1 Reunião Pedagógica I - Planejamento Pedagógico-Didático: Abordagem do duplo movimento no processo ensino-aprendizagem (29.03.2012)

O Pesquisador é o coordenador das reuniões, com a competência de Professor mediador nesse momento de formação das pessoas, com as professoras e Coordenadora Pedagógica da Escola. Os diálogos transcritos da prática da Pesquisa mostram um Padrão de Interação entre o Pesquisador e as pessoas pesquisadas, entre todas as pessoas do grupo, sujeitos da Pesquisa, que reflete a abordagem da totalidade social na Pesquisa [*wholeness social situation within the research*]. Os encontros formativos são dialogados e o conteúdo científico é construído com o conteúdo do conhecimento das vivências das pessoas engajadas

na pesquisa. Portanto, a perspectiva do Pesquisador reflete as suas pré-concepções nesta abordagem, os conceitos científicos trabalhados com o grupo de professoras.

Nesta abordagem, a Pesquisa Intervenção é a aula com o conteúdo do duplo movimento, com as Professoras da Escola. Nesta perspectiva, as pessoas aprendem umas com as outras nas relações concretas nas atividades do *setting* da Pesquisa, que é a situação social da Pesquisa, nas tarefas que passam a ser planejadas e executadas pelas pessoas do grupo, com o conhecimento compartilhado, considerando-se os conceitos de senso comum, do cotidiano das pessoas e o conhecimento científico, que no caso vai sendo apropriado da Didática Histórico-Cultural, do processo de ensino-aprendizagem desenvolvimental (DAVYDOV, 1988) com a abordagem do Duplo Movimento do Ensino (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005).

Um dos objetivos do grupo é ampliar o conhecimento que as pessoas têm do planejamento didático de Unidades de ensino, para a formação e desenvolvimento dos conceitos que já possuem da didática para a prática, as atividades em sala de aula.

Com esta abordagem, elabora-se um modelo com o núcleo do conhecimento do conteúdo sob a investigação das professoras. Elas estavam trabalhando com o conceito Identidade, na unidade que estavam planejando. Portanto, o grupo começaria a investigar, pesquisar, o significado de identidade, para elaborar um conceito de Identidade, um sentido pessoal desse significado. Uma pesquisa como toda professora faz do conteúdo da matéria para poder planejar sua aula e depois fazer a aula na prática.

A perspectiva de algumas professoras do grupo pode ser mostrada pelo diálogo abaixo, com as Professoras. O diálogo já reflete a consciência do grupo de que as crianças são produtoras do conhecimento nas práticas da Instituição Escola e começa-se a trabalhar a noção de que o foco da aula deve ser o desenvolvimento das crianças, com a mediação da professora, no *setting* da atividade, com o conhecimento da vida que cada criança traz da sua família, da Comunidade, para o conhecimento da Escola.

"C.: O conteúdo a gente investiga com eles também..., o que eles já sabem, o que eles trazem sobre eles mesmos.

Pesquisador: Sobre eles mesmos.

F.: De onde eles vieram...

Pesquisador: De onde eles vieram...

F.: Quais são os Estados, se são daqui ou se vieram do Nordeste.

Pesquisador: As tradições, a cultura da família.

E.: A gente também pede ajuda dos pais: a gente fala para o aluno chegar em casa e perguntar para a mamãe: como chama a rua que você mora, o número da sua casa, e eles no outro dia chegam com a resposta. Chegam e falam e daí..."

O Pesquisador sugere esse planejamento que deve-se organizar de tal forma que os alunos estejam fazendo junto o planejamento da aula. O professor tem que levar alguma coisa pronta, a aula já deve estar planejada, os conteúdos estabelecidos, como as professoras estão fazendo, inclusive o método que estão utilizando com as crianças. Considera, com o grupo, que está trazendo nada de muito novo ali, mas deseja trocar uma ideia de como tornar as atividades mais práticas e concretas. Cita o exemplo da contação de história da Patinha Zizi (Ciranda Cultural, 2011), pelas professoras: elas mostram as figuras do livro para as crianças, leem a história, desenvolvem as tarefas com os alunos de desenhar a patinha e algumas coisas do livro. No entanto, percebe que alguns desenhos já estão prontos, e as crianças apenas os colore. Não reescrevem a história com os seus próprios desenhos. Mostra a importância do lápis, do escrever/desenhar o conteúdo da história contada. Cada um faz de um jeito próprio, professora e alunos, porque cada um tem estruturas mentais, psicológicas próprias, aprendeu com a cultura com a qual conviveu.

Emerge, assim, um conflito na interação entre o Pesquisador e algumas professoras, na análise das intenções na dinâmica da aula com a contação de histórias, conflito resolvido com o diálogo sobre a distinção entre uma aula para assimilação do conhecimento pelos alunos e uma aula com a construção do conhecimento pelas crianças, mediada pelas professoras.

As Professoras lembram que na aula da "patinha" estão também desenvolvendo o conceito de Paz (um dos Valores nas práticas institucionais) e, assim, refletem a perspectiva da Instituição. Cada criança está interiorizando um conceito importante de uma forma diferente e peculiar de cada uma, em sua própria subjetividade, o que, na opinião delas, parece ser "mágico", pois cada cabeça pensa de uma forma diferente com uma estrutura mental diferente e a professora planeja uma aula com a intencionalidade de alcançar um conteúdo com a paz, a amorosidade. O grupo reflete, então, como esse processo ocorre com pessoas diferentes, em turmas diferentes.

O Pesquisador sugere que uma das ações a se planejar na aula de contação de história da Patinha Zizi, é a possibilidade de trazer uma patinha ou uma família de patos para dentro da sala de aula. O grupo começa, então, a imaginar a reação das crianças e de como as crianças poderiam reescrever a história a partir da concretude da figura dos livros e dos animais vivos em sala de aula. De como a pesquisa do conceito Identidade poderia ser desenvolvido na contação da história: a família de patinhos, o ovo de pata que pode ser

fortificante para uma pessoa doente, a geração de um patinho, as várias fases dentro do ovo, a célula ovo, uma aula de Biologia com as crianças.

O Pesquisador relaciona, então, o ovo/célula com o núcleo do modelo nuclear (da área do conteúdo da matéria a ser investigada) que deve ser desenvolvido pelas crianças com as professoras na pesquisa do conceito Identidade. Das relações nucleares que surgem no desenvolvimento após a fecundação, até que possa ser chocado, para a criação do novo ser, do novo conhecimento. E lembra que se ele próprio, como professor, não tivesse pesquisado esses conteúdos/conceitos não poderia desenvolvê-los com as professoras naquele momento. As professoras começam a imaginar a formação da Identidade a partir da formação da família, desde o namoro, a fecundação do óvulo pelo espermatozoide, o desenvolvimento do feto e o nascimento da criança.

Pensa-se, então, no uso de estratégias da pesquisa na Instituição, a partir do que se imagina que a criança poderá saber ou não, com as experiências em sua vida. Estas estratégias de pesquisa na instrução (ensino e aprendizagem) devem acontecer de forma análoga que os pesquisadores investigam problemas.

Relaciona-se, então, este conhecimento da Didática do duplo movimento no ensino, com a matéria da disciplina Metodologia Científica que todos ali já cursaram e o Pesquisador tem sido professor na sua Universidade: uma pesquisadora, professora, primeiro pensa, olha a realidade, o objeto da pesquisa, pensa numa questão, faz uma pergunta para si mesma o que deseja e poderia descobrir, o que a leva a um núcleo e à elaboração de um modelo nuclear, com relações nucleares para a pesquisa, para desenvolver um problema e chegar ao tema ou temas.

O conceito Identidade pode estar em uma grande área como a Sociologia, mas não apenas: relaciona-se à Psicologia, à Educação e outras ciências. O computador com a Internet, a wikipedia, o Google, os livros (quanto mais livros melhor) passam a ser ferramentas importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, o grupo de professoras estuda, com a mediação do Pesquisador, a criação de fases no processo de ensino que vão refletir essas mudanças que as professoras esperam alcançar, mudanças qualitativas no desenvolvimento das crianças, que não devem ocorrer da forma desejada se elas estiverem só reproduzindo a história da patinha, na forma tradicional. A contação da história da patinha deve produzir alguma mudança interna, na cabeça na estrutura mental, psicológica da criança, do contrário a minha intencionalidade da aula, o desenvolvimento de competências não acontecerá, perdem-se estas possibilidades de desenvolvimento, pois haverá apenas uma pálida reprodução do conteúdo.

Alguém havia mencionado o conceito de educação bancária do educador Paulo Freire e o Pesquisador explica que a abordagem do duplo movimento no ensino, na Didática Histórico-Cultural, consegue ir para além da pedagogia freireana, mas tem alguma relação sim, no sentido de considerar o contexto, o cotidiano das crianças na Comunidade, mas aquela pedagogia esteve mais desenvolvida na Educação de Adultos, em uma outra perspectiva.

A orientação intencional do grupo de professoras, mediada pelo Pesquisador, segue para a outra etapa do Planejamento: a criação de fases no processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem da criança. A mudança na qualidade do conhecimento pessoal da criança ocorre quando a aula é conduzida com a abordagem do duplo movimento, estudada acima. É quando a Professora motiva as crianças a contarem a sua própria história da Patinha Zizi, os desenhos/escrituras da história da criança podem ser modelos nucleares para o estudo da formação da Identidade a partir da família, na Comunidade, com uma família de patinhos e os ovos da patinha. São as mudanças e apropriações destes conteúdos que as crianças não possuíam antes da pesquisa na aula.

O grupo passa, então, a estudar possibilidades de desenvolvimento do conceito Identidade a partir da vida das crianças, no bairro, na convivência na família, com os vizinhos, do olhar que todos podem ter da cidade, a partir da Comunidade, da sua vida no bairro, da formação do bairro, com a Ocupação, do olhar das pessoas do bairro para o Shopping Center vizinho, para o Hotel cinco estrelas ao lado.

Estabelece-se, neste ponto, um conflito entre as concepções do Pesquisador e de algumas Professoras, que enfatizam e defendem apenas aqueles Valores/objetos dos motivos Institucionais da Escola ADA, explicitados pelas professoras, como a amorosidade, a formação do caráter, em uma visão distorcida da proposta da própria Instituição, na perspectiva do Pesquisador.

Uma das professoras apresenta o que ela percebe na perspectiva das crianças, e o diálogo torna-se motivo para uma discussão mais crítica sobre os valores que todos podemos assumir em uma sociedade de consumo, no modelo econômico que vivemos e abre uma possibilidade para o grupo ampliar o conhecimento sobre Valores, que não apenas os já explicitados pelas professoras, refletindo apenas os chamados Valores Humanos, objetos dos motivos das práticas da Instituição.

Veja-se o diálogo que se segue:

"E: Em relação ao que você falou sobre ... Monte Cristo e Campinas. ... Geralmente, nem sempre, mas geralmente segunda-feira, eu pergunto como foi o final de semana, tem muitas

crianças que a mãe levou no Shopping, levou em um bosque, levou lá no Taquaral, porque ... o Taquaral daqui, você sabe, é longe, conhece o Taquaral?

Pesquisador: Eu já caminhei lá muitas vezes.

E.: Hunrum. Então: ah! Tia eu fui no Taquaral, eu fui no Shopping Dom Pedro. Então, muitas crianças da minha sala têm esse conhecimento.

Pesquisador: Ótimo.

E.: Às vezes, assim, nem todos têm esse privilégio, às vezes não têm condições...

Pesquisador: Mas que olhar eles estão tendo?

E.: Então... o olhar ... eu falo assim: vamos ilustrar o passeio de vocês no final de semana (um exemplo), aí vamos comentar sobre o passeio. Nossa, tia! Eu fui com meu primo no cinema, eu fui no Taquaral... eu fui comer um lanche, joguei bola em casa com meu amigo. Então, eles têm, muito, têm sim. Agora... a localização eu acho que ainda... eles não vão ter... o Monte Cristo é aqui, e Taquaral é ... aí eu fui de ônibus.

Pesquisador: Não é... mas a relação, que a senhora falou...

E.: Mas, assim, muitos eu tenho na sala, vocês também. Sempre passeiam... antigamente a realidade era outra, a gente pode falar. Mas ... mudou bem.

Pesquisador: Mudou bem...

E.: Mudou bem.

Pesquisador: Mas ... com que olhar eles estão vendo aquilo... Com que olhar nós estamos olhando para aqui, a cidade.

E.: É que, para a criança, tudo é um olhar de felicidade. Ah, tia! Eu fui no McDonald's.... Tem criança que nunca foi.

Pesquisador: Tudo é....

E.: Felicidade na cidade.

C.: Isso.

Pesquisador: Mas fica com essa pergunta: com que olhar nós temos para com a cidade, que olhar nós temos para com nosso vizinho, para o outro...."

O Pesquisador passa a refletir com as Professoras, fazendo uma relação com as possibilidades de conhecimento das crianças, com o exemplo da família de patinhos. Será que as nossas crianças conhecem a cidade de Campinas? Será que as crianças têm apenas o conhecimento do bairro? Como as crianças vão se emancipar se elas não estão conhecendo outros espaços, como o filho do rico pode? E o filho do pobre, como vai crescer, se emancipar, formar novas formações mentais, novos conceitos, se a escola não os está levando para ver a cidade, conhecer o mundo fora da Comunidade. Além disto, com que olhar a

escola, as professoras e as crianças estão olhando a cidade, estes outros espaços? Para a perpetuação destas diferenças ou para a emancipação das pessoas, em uma visão crítica? Quando a criança da Comunidade visita o Shopping Center existe uma questão de classe social, de valores da sociedade de consumo, de concentração de renda e outras, ligadas ao Capitalismo que vivemos?

Neste sentido, ir para além do conhecimento do contexto, da sua realidade, considerando esta realidade, o conhecimento local da criança, para que ocorra uma aprendizagem com mudanças na qualidade do conhecimento da criança, para a sua autonomia como pessoa. Mas também considerar os conteúdos da sala de aula, da Faculdade, científicos a serem apropriados pelas crianças para que elas tenham possibilidades de emancipação real. A perspectiva das Professoras mencionadas começa a mudar com a participação de outras colegas no diálogo. O problema passa a ser resolvido com a compreensão, pelo grupo, de que o desenvolvimento afetivo deve acompanhar o desenvolvimento cognitivo. O equívoco está em se realizar apenas o acolhimento dos alunos, na escola, ou a transmissão dos conteúdos, nas disciplinas.

O diálogo abaixo é um exemplo dos avanços do desenvolvimento de competências e motivos, no desenvolvimento da consciência social das pessoas engajadas na Pesquisa, com o Planejamento Didático da Unidade de Ensino Identidade:

"C.: Em relação a todos os projetos... na pesquisa tem que ter uma pesquisa de campo, sempre um passeio vinculado? ...passeio na comunidade... A gente falou sobre Identidade.

Pesquisador: Vocês são donas do planejamento da sala de aula... Se vocês acharem que naquele momento um passeio é importante, levem. Outra coisa... eles vão ao Shopping... com que olhar? Não é só sair, que intenção que você tem de levar as crianças? É para observarem as várias profissões, as várias... formas de trabalho? ... todas as crianças têm condições de entrar em um Shopping? Não, então tem um problema de classe social aí, e... de dinheiro mesmo...

C.: Nem todas têm.

Pesquisador: Nem todas têm, não é verdade? Você concorda que o olhar já está sendo diferente: mas por quê nem todas têm [condições]...?

E.: Eu nunca esqueço dos meus alunos, eles começaram a falar da... do financeiro, engraçado as vezes eu coloco esse quadro... Não tenho dinheiro para nada, nossa eu fiquei assim, sabe... nunca esqueci dessa fala.

Pesquisador: ... Papai Noel ... olha a perversidade que é Natal... vocês já trabalharam isso aqui, eu já conversei com vocês... Comércio... Papai Noel: o bom velhinho vem para todos, não tem aquela música? ...

F.: Tem.

Pesquisador: Não é para todos...

F.: Para alguns...

Pesquisador: Isso! Aí a criança está sonhando com a bicicleta que ele está vendo na televisão... a boneca que fala... mas não tem, só tem a bonequinha de pano que ele fez na Douglas Andreani: é esse o olhar que estou falando. Com que olhar a gente está vendo lá fora, o outro, o vizinho e como é que a gente lida com isso? É uma questão de estudo bem séria, bem complexa. Não é só o olhar..."

Em seguida, o Grupo passa a estudar a "Formação de motivação na atividade da classe através da criação de tarefas para investigação e através de facilitação da comunicação e cooperação entre as crianças." Novamente conclui-se que serão maiores as possibilidades de motivação das crianças com as estratégias de pesquisa, tarefas realizadas com ações como as mencionadas acima, na contação de história da Patinha. A cooperação das crianças umas com as outras, e com as outras pessoas já é realizada pelas Professoras na Escola ADA, o que, na perspectiva delas, tem contribuído para o desenvolvimento das competências das crianças.

O Pesquisador trabalha, a seguir, com as Professoras, o desenvolvimento do modelo nuclear e a estrutura do planejamento das tarefas a partir de um modelo inspirado em Hedegaard e Chaiklin (2005) cujo núcleo é o conceito Conhecimento, nas relações entre conhecimento social, o conhecimento institucional, conhecimento mais geral que reflete a cultura da instituição, as práticas que as pessoas desenvolvem em suas atividades, nas atividades em sala de aula, o conhecimento individual. (ANEXOS A e B). Eles formam uma unidade cujo exemplo anterior foi o ovo fecundado da patinha. O tempo para a realização deste Encontro Pedagógico é pequeno e já havia sido ultrapassado. O Pesquisador mostra, então, um exemplo de elaboração do modelo nuclear, e relações nucleares, seguindo os passos e concepções discutidas acima.

As Professoras já demonstram mais competência no planejamento com a abordagem do duplo movimento, das interações entre as pessoas nos cenários, inclusive a sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, no conceito vigotskiano de *Obutchenie*.

O modelo apresentado de Planejamento segue a orientação de Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 116, Figura 9.2). O esquema exemplo inspirado neste modelo, com o núcleo Amorosidade, está no ANEXO E).

O Pesquisador, as Professoras e a Coordenadora Pedagógica estabelecem a tarefa a ser apresentada pelo grupo na próxima reunião: a elaboração de um Planejamento seguindo os modelos apresentados da abordagem do duplo movimento no ensino.

2 Reunião Pedagógica II - (12.04.2012)

Nesta Reunião Pedagógica, o Pesquisador continua a desenvolver com as professoras, o Planejamento Didático de uma Unidade de Ensino a partir do conceito Identidade e do modelo nuclear e relações nucleares já discutidos na Reunião Pedagógica anterior.

O Pesquisador inicia um diálogo com as Professoras com a intenção de recordar o conteúdo da abordagem do duplo movimento e conceitos do planejamento didático. Algumas Professoras demonstram dificuldades em expressar conceitos, abstrações. As Professoras fazem considerações sobre o conceito Identidade, relacionando-o à formação da Comunidade no processo de Ocupação e posterior a ele, numa referência às origens das pessoas que constituíram o bairro.

O Pesquisador assume uma orientação do diálogo com o Grupo com a intenção de trabalhar as questões das culturas presentes na Comunidade: as tradições, a alimentação, a música, a fala/regionalismos/sotaque, o jeito de ser do mineiro, do baiano, do paulista e das pessoas de outras regiões do Nordeste, a formação da Identidade das pessoas, para a elaboração do modelo com o núcleo Identidade. Começa a elaborar um modelo/esquema no quadro e solicita a ajuda das Professoras. Uma delas apresenta um modelo elaborado e recebe o elogio do Pesquisador. Ele começa a utilizar o modelo apresentado pela Professora e a desenvolvê-lo mostrando as relações nucleares, interligando os núcleos desenhados. Compara a determinação do conceito nuclear, a partir da questão, do problema, com a ação de descascar uma cebola ou uma mexerica, a retirada da casca, dos gomos, do gominho do gomo, onde tem o suco da mexerica... na representação com o ovo, realizada na Reunião anterior, esta célula pode representar o conceito núcleo.

O diálogo abaixo mostra a competência e os motivos de algumas Professoras na elaboração do Planejamento. Uma delas fala em nome das colegas mostrando um trabalho que teria sido realizado em grupo, como a tarefa proposta na última Reunião. Também representa a perspectiva das Professoras e, no diálogo, emerge um conflito entre as pré-concepções de algumas Professoras e da Coordenadora Pedagógica, mediado pelo Pesquisador, que tenta resolvê-lo. O Pesquisador já havia observado uma das Professoras em

uma aula expositiva, com um desenho no quadro, explicando para os alunos o Sistema Solar, a posição do Planeta Terra. Este diálogo esclarece os motivos daquela Professora.

"Professora: ... a gente pensou assim... nessa conclusão, de acordo com o que nós trabalhamos com as nossas crianças... pra trabalhar Identidade a gente tem que começar do grande para o pequeno: ... localização, globo terrestre e na sala de ciências... Pra explicar pra eles...

Pesquisador: ...vocês pensaram...

Professora: Tipo assim: o universo, o globo terrestre, lá no globo terrestre tem, países: Brasil. Depois dentro do nosso Estado, na localização que nós estamos, São Paulo, a cidade que nós estamos localizados, Campinas, os bairros Monte Cristo onde fica a creche, onde eles estudam e os adjacentes, né, Gleba B, o Oziel....

Pesquisador: E todo mundo concordou com isso?

Professora: Não... em relação de ensinar a identidade, pra chegar e depois... no que você está falando. Pra você saber identificar você tem que começar: bom eu to no país Brasil, mais Brasil fica aonde? Fica a onde, fica em Marte? Fica em Plutão? Fica aonde, fica no universo, mais tem o planeta Terra! ...você tem que começar a ensinar prá eles...

Pesquisador: E criança de quatro, cinco anos, ...de cinco, seis anos ... ela vai entender completamente o que é o planeta Terra?

Professora: Completamente não, mas ela vai ter ...faz parte do Sistema Solar

Pesquisador: O Sistema Solar?

Professora: (inaudível)

Pesquisador: Mas o planeta Terra, O Universo, o Sol...

Alguém: Mas, mas...

Coordenadora Pedagógica: Não... tem que ser o contrário, da criança... acho que nós temos que começar da criança... do outro... prá baixo...

Pesquisador: ... tem que ser das crianças, né?

Professora: A gente sempre foi instruída a fazer assim. Começar do maior para o menor. Sempre foi, sempre foi!

Professora: Não, sempre foi... do maior para o menor...que a gente começa sempre...

Professora: Não, mais tipo assim, aqui na sala de ciências que tem o globo terrestre...

Professora 2: O globo, ele é utilizado é pra olhar a questão do país! Não é prá falar sobre o Sistema Solar."

O Pesquisador tenta mediar a discussão que se desenrola entre as Professoras e Coordenadora Pedagógica. Mostra que este problema motiva a pesquisa sobre a capacidade de

abstração das crianças com as quais as Professoras trabalham, ou seja, a formação de conceitos. A formação de conceitos científicos e os do senso comum, da vida cotidiana, se dá em um movimento da capacidade de formar imagens abstratas da realidade concreta, ou seja, a formação de conceitos acontece do pensamento abstrato, para a realidade concreta. Assim, com as abstrações, a realidade se torna cada vez mais concreta para a pessoa. Dá o exemplo do conceito que algumas pessoas ainda têm do Sol se movimentando. Explica que não é o sol que está se movimentando em torno da Terra, é a Terra que está se movimentando. Então, não é do concreto da realidade concreta para o abstrato, que se formam conceitos, e mais especialmente os científicos, mas é do conhecimento abstrato, elaborado na cabeça das pessoas.

Para um outro exemplo, o Pesquisador retoma as ações das Professoras para desenvolver com os alunos a noção do eu [*self*]: com a imagem no espelho, o abraço no coleguinha, em seguida, a criança e seu colega no espelho, assim, construindo a noção do outro e de si mesmo. O desenho que as crianças fazem da sua casinha, representa-a, mas ainda não é a casinha concreta. Algumas professoras começam a compreender e dar outros exemplos. Percebe-se que este conflito nas orientações intencionais das Professoras e Coordenadora Pedagógica contribuíram para fortalecer a necessidade do Planejamento Didático e da pesquisa para a formação das próprias Professoras.

O pesquisador avalia que ocorre neste momento uma mudança na qualidade do conhecimento que as Professoras possuem do Planejamento Didático.

A partir deste momento, da resolução deste problema com o Grupo, o Pesquisador consegue desenvolver com as Professoras e Coordenadora Pedagógica um modelo nuclear do conceito nuclear Identidade. No modelo que começa a ser desenhado no quadro, discute-se a necessidade de um conhecimento interdisciplinar, complexo, na pesquisa sobre a formação da Identidade, no desenvolvimento da Personalidade (que as Professoras têm chamado de desenvolvimento do Caráter): a Psicologia, a Sociologia, a História, a Geografia, a Pedagogia e outras ciências.

Mas, na perspectiva das Professoras com maior capacidade para abstrações, surge um problema: o da competência da Professora, na sala de aula. As competências da Pedagogia precisam ter limites, para que não ocorram experimentações e danos psicológicos nas crianças.

O que podem nos ensinar estas preocupações? O que pode nos ensinar este novo conflito que começa a surgir na interação entre o Pesquisador, as Professoras e a Coordenadora Pedagógica? Veja-se o diálogo a seguir:

"C.: ... Pesquisador, mas prá isso, principalmente com crianças, a gente tem que ter muito cuidado, porque a gente mexe com o psíquico da criança, né? Por mais que a gente queira tirar informações, com determinadas coisas a gente tem que ter muito cuidado, né?"

Pesquisador: Sim...! Muito...

C.: Principalmente nessa fase deles... Não é assim, investigar, também ir a fundo que a gente mexe em coisas, e....

Pesquisador: Isso mesmo.

Coordenadora Pedagógica: Que não nos cabe enquanto Pedagogas.

C.: Exatamente. Que não está na nossa alçada, ainda. Tem que ter muita calma nisso...

Pesquisador: Exato. E você já imaginou se você não estudar, enquanto pedagoga e professora, que estrago você vai fazer na cabeça da criança?

C.: Exatamente. É isso que eu estou falando. Às vezes determinadas palavras... (Coordenadora Pedagógica levanta-se...). (Risos).

Pesquisador: Héin, Coordenadora Pedagógica. Você já imaginou o estrago que você pode fazer, como Pedagoga, como professora, se você não souber nada de Psicologia... (C.: Investigar) ... Olha aqui (no desenho do Modelo, no quadro): ... isso aqui tá tudo junto, né gente.... Tem que estar interligado e a gente tá separando só para pesquisar, prá estudar... a afetividade! emoção! ...

C.: Por que a criança, nessa fase, ela não tá pensando que ela tem personalidade e nem caráter, ela não (Inc.) dela ali é afetividade, né? ... aquela parte ali a gente pode até tirar... (mostrando o modelo que está sendo desenhado no quadro).

Pesquisador: Será? Eu não...

F.: O caráter deles vai se construir com a afetividade.

C.: Não... elas podem até ter, mas... não... não está formado, a personalidade...

M.: Apesar que, como a gente sabe que o caráter da criança se forma até os sete anos, né... é a personalidade, então... é nessa faixa etária que eles estão... (dirigindo-se para a C., que diz: se descobrindo) ... se descobrindo. Nós, como professoras, pedagogas, dá prá gente ter uma visão assim, olhar as crianças e falar, no geral... mas pode ter uma certeza que a personalidade vai estar formada, que vai ser daquele jeito ou não, como assim, rotular aquela criança, aquela criança ali é mais agitada, pode ser que aqui até o final do ano é, mas daqui até o final do ano o trabalho com a amorosidade, essa minha identidade pode ser que transforme, o caráter da criança... não quer dizer que vai ficar assim....

Pesquisador: Eu, eu tenho visto nas escolas, crianças que são super agitadas, antenadas, criativas, e estão sendo punidas por isso. A criatividade ... (dirigindo-se ao modelo), o que eu

disse, olha, coloquei de propósito: cognição, personalidade, caráter, afetividade, emoção, a criatividade... a gente pode começar a destrinchar isso aqui, não é? ... Isso é não eu, ainda, pessoal, por isso ... gostaria de ver o esqueminha de vocês... aqui ... cultura é todo o branco...

Alguém (e várias pessoas repetindo, num diálogo): é os costumes... (só os costumes? perg. o Pesquisador)... é as crenças, (Pesquisador: tradição...), tradição, ... religião, ... capoeira... a música... a dança... a música,... literatura..., comida...

Pesquisador: O que seria Cultura: Tudo o que o ser humano produziu... (alguém: e compartilha) ... e compartilha... Este compartilhar, está no processo... Cultura não é só... o axé, vamos fazer ... a festa junina, que vocês vão fazer aqui....

Segue-se um diálogo sobre as dificuldades das Professoras, desde a sua formação, até a disponibilidade de tempo, que pode refletir a situação dos professores, em nosso país, em especial, no setor público da educação:

"M.: Mas não é por falta de interesse que nós, professoras, não somos pesquisadoras... Nós somos pesquisadoras, sim, da maneira que a gente pode ser, por que você sabe que a gente trabalha aqui das sete às cinco, hoje nós somos mães, também, mulheres, donas de casa, então muitas vezes, é difícil é difícil, a gente pegar um livro, já fazer tudo o que tem que fazer, na nossa casa, e organizar algumas coisas de aula para o outro dia, meia-noite, você pegar um livro e conseguir ler. Nós fazemos Pós-graduação, nós todas aqui fazemos Pós-graduação, em Psicopedagogia... lá no Taquaral ... A maioria das professoras aqui da "creche" está fazendo..."

A perspectiva da Coordenadora Pedagógica pode contribuir para a compreensão da perspectiva institucional.

Coordenadora Pedagógica: O que a gente vem tentando fazer, Pesquisador, é assim, tratar a criança como que um di re cio na men to. Como é que a gente faz esse direcionamento? (Inc.) ... a criança, como é que vamos começar este trabalho... a levar a criança a pensar, (alguém: eu assino em baixo...). De alguma maneira você tem que começar, então é a partir deste momento...(Inc.) ...brinquedo... toda uma metodologia... nós que estamos aqui ... mais, acho que ninguém tem menos de seis anos... então a gente vem caminhando ...(Inc.) ... pes qui san do! ...

Pesquisador: Ah! então tem uma intenção...quando vocês entram na sala tem uma intenção... hm=hm (--)(af.)

Coordenadora Pedagógica: Ah! tem uma intenção... porque que a criança tem que saber o nome dela? Porque que ela precisa saber onde é a casa dela? Entendeu? A partir daí ela começa a (gesticula)...ela passa a construir o mundo, né meninas? ...

M.: é saber que cada um tem a sua personalidade... tem um nome próprio... é, do jeito que a gente faz não é um jeito assim, (aponta para o quadro, com o Modelo) ... não muito ... assim, sabe... (faz um gesto de "global", com os braços) ..."

Novamente, emerge em um conflito entre o Pesquisador e as professoras, a partir da fala da Professora F., acerca da questão das relações entre teoria e prática. Algumas professoras mostram a ênfase que têm as questões práticas da vida em seu cotidiano escolar e pessoal.

"F.: ...não é na teoria, mas ...é o que nós faz na prática...."

Pesquisador: E tem jeito?

Alguém: ... tem jeito sim...

Pesquisador: ... tem jeito de fazer só na prática?!

M.: ... não, não... a teoria ajuda a gente a pesquisar...as nossas práticas com as crianças...

Pesquisador: ... não! ...não... o que é prática e teoria para vocês? Eu não, não consigo separar estas duas coisas...

F.: Prática é a coisa mais no, no concreto.

Coordenadora Pedagógica: (Inc.) ... várias pessoas falam juntas... É realizar a ação...

F.: O fazer, a ação!

Pesquisador: Mas antes de você fazer, você não pensou não?

Participação de todas: ... hm=hm (--)(af.) pensei... da minha mente para... (Inc.) ...

Pesquisador: ... Então... e por que você não pode botar no esqueminha aqui? (Mostra o modelo nuclear).

F.: Eu vou botar no esquema e vou trazer para você (sorrindo)...

... Coordenadora Pedagógica: É assim.... eu entendo assim.... é daqui (põe a mão na cabeça) prá cá (bate a mão na mesa) ...

Pesquisador: ... do abstrato para o concreto..."

O grupo de professoras demonstra avançar na compreensão dos conceitos estudados até aquele momento. Mas segue-se uma discussão entre as pessoas do Grupo, que o Pesquisador tenta mediar, mas parece que realmente há um discurso subliminar ao que está sendo conversado. As relações ficam um pouco tensas. Percebe-se que começam a emergir os conflitos que antes pareciam mais silenciosos, nas falas das Pessoas. O Pesquisador retoma a elaboração do Modelo nuclear com as Professoras. Discutem as relações de produção no

modelo capitalista, o trabalho como possibilidade de formação da Identidade, da consciência social da pessoa.

3 Reuniões Pedagógicas individuais entre as Professoras e o Pesquisador (05 e 06.06.2012)

A seguir, será analisado um conjunto de documentos/protocolos das Reuniões Pedagógicas individuais de cada Professora com o Pesquisador. O objetivo dessas Reuniões foi o de avaliar o trabalho das Professoras com o Coordenador, resolver problemas, sanar dúvidas e aprofundar conceitos, além de possibilitar o desenvolvimento do processo de Planejamento didático da Unidade de ensino Identidade com autonomia, pelas Professoras, para que elas pudessem trabalhar no grupo da Pesquisa Intervenção Pedagógico-Didática sem a presença do Pesquisador. A tarefa, naquele momento, das Professoras com o Pesquisador, era explicar o Modelo Nuclear já desenhado em grupo, do conceito nuclear Identidade (Consciência social da pessoa) no planejamento didático da unidade que elas iriam trabalhar, na atividade do ensino e aprendizagem com as crianças.

A Professora M. não demonstra desenvoltura para falar do Planejamento e das Reuniões Pedagógicas. Lembra-se de que o conceito nuclear escolhido pelo Grupo de Professoras e Coordenadora Pedagógica foi Identidade. Tem uma certa dificuldade em conceitualizar conhecimento. Decidiu-se conduzir a Reunião Pedagógica individual com esta Professora com outra orientação intencional que não a avaliação do processo de Planejamento, aproveitando para verificar o que poderia aprender de suas experiências. Na sua perspectiva, o conhecimento serve para que nos tornemos seres humanos, pessoas, pensadores, críticos. Para ela, uma pessoa crítica é um ser pensante, que sabe fazer as coisas. Referindo-se às crianças, o conhecimento deve servir para que elas cresçam, adquiram, "absorvam ao máximo do que a gente ensine pra eles, pra se tornar uma pessoa melhor, saber diferenciar as coisas. Conhecimento é isso: Inteligência, o intelecto deles [crianças]. Não esclarece sobre a sua perspectiva quanto ao conhecimento na escola e sobre a função da escola, no processo ensino-aprendizado, na educação infantil. A Professora emite uma visão *naive* sobre a infância e as crianças, mas reconhece a importância da mediação da professora nesta fase: ...falar de crianças dessa idade, a gente pode falar assim que não pensa, será que pensa? Às vezes eu falo com as meninas, a gente está vendo eles dormir e eu falo: Meu Deus será que eles pensam? As meninas: 'Ah, pensa!'. Mas, assim, não é um pensamento igual o nosso, é um pensamento mais puro, às vezes faz as coisas, mas inocente né, sem querer ...

Magoar. ... Porque criança é espontâneo! E, nossa! Fala assim... dá vontade, porque às vezes a gente se irrita, né? ... E a gente tem que ensinar o certo pra eles, porque eles são muito neutros nessa idade, eles estão absorvendo tudo... E o que a gente passa fica ... marca muito...". ... "Eles entram aqui sete horas da manhã, a gente que dá comida, põe pra dormir, tá pra ouvir tudo ... eles conversam com a gente, falam da vida deles pra gente... Trinta crianças ... trinta pensamentos diferentes ... cada um com seu problema, com sua felicidade, com as suas tristezas e você compartilha isso todo dia!". A Professora considera que a sua profissão mexe com a mente, por isso é uma das que mais cansam e, assim, a professora aposenta mais cedo.

A Professora fala de um aluno seu que tem um pequeno distúrbio, é muito agressivo e tem perturbado toda a classe. Este depoimento reflete as dificuldades enfrentadas pelas professoras em Instituições escolares em que as crianças convivem com situações de risco. Apesar de ter experiência com crianças autistas e com outras necessidades especiais, está com muita dificuldade em lidar com este aluno. Afirma que sempre conseguiu lidar com este tipo de problema e ajudar a resolver, mas neste caso, especificamente, não está conseguindo. "Ele não bate assim que nem uma criancinha da idade dele, porque a história de vida dele também é muito triste... ele apanha da hora que acorda ... aí não apanha mais porque vem para creche. A mãe cata latinha, ele come aqui, se você vê como ele come, uma criança já tem um distúrbio, ele tem sim! ... não fala direito e a dicção dele, não sabe completar frase, fala algumas palavras ... O pai é muito agressivo, a mãe... ela tem um pouco de distúrbio, além de outras coisas que ela usa...".

A Diretora da Escola sugeriu à Professora criar ações com "cantinhos" de colocar gibis, revistas, livros, de peças, quebra-cabeças, jogos pedagógicos, de desenho. Mesmo com o rodízio de atividades, uma prática na Escola, ela considera que as crianças estão muito dispersas. Nos dias de chuva, sem o espaço externo para brincadeiras, tudo fica mais difícil para a Professora: "... hoje eles já picaram papel pra fazerem o mosaico, já dei ... jogos pra eles, já fizemos uma atividade de parlenda, agora ... eles estavam desenhando os enfeites da festa lá na sala. Já cantamos, já lemos uma história, brincaram de massa de modelar, é assim! Se deixar um minuto é nesse minuto que acontecem as confusões entre eles, há o desentendimento."

A Professora mostra a dificuldade do Planejamento Didático. O Pesquisador explica que estas atividades com as crianças devem ser intencionais, planejadas pela professora. Na perspectiva da Professora, isto é muito difícil. Por exemplo: ontem planejou atividades para um dia sem chuva e hoje choveu e tiveram que passar o dia todo na sala de aulas.

Sobre o suporte da Escola [*affordances*] a Professora afirma que a Instituição dá condições para contornar essas situações, inclusive com o aluno que ela considera que tem distúrbio, que é conduzido para a Secretaria, na realidade, para a sala intermediária entre a Secretaria e a Recepção, aberta às pessoas, onde a Diretora atende, em uma mesa ampla, própria inclusive para reuniões. O próprio Pesquisador esteve com esta criança por várias vezes, nesta sala. "A escola tem estrutura, tem salas, tem jogos, tem Montessori, várias, várias coisas que a gente pode estar fazendo ... pegar um vídeo ... pôr uma música ... a escola tem estrutura e tem material."

A Professora explica que faz a roda da meditação, a ação de abraçar o colega, cantar músicas que remetem ao sagrado: "O Deus que está em mim, é o Deus que está em você". O objetivo desta prática institucional é desenvolver o conhecimento de amorosidade e afetividade, que as crianças já têm, porque elas são amorosas, espontâneas.

A Professora considera que as brincadeiras de luta são influência da televisão. Assim também muitas ações que aprendem com as novelas. Para ela, as brigas que acontecem são uma forma de brincadeira. O Pesquisador, em sua perspectiva, entende que os conflitos entre as crianças, que podem chegar a embates corporais, podem ser ocasionados pelas condições familiares, reflexos da violência doméstica ou social.

Na perspectiva da Professora, com crianças dessa idade não adianta teoria (aulas expositivas), a aprendizagem ocorre com ações práticas, e devem ser orientadas inicialmente pela professora: "Vamos todo mundo ao banheiro ... fazer xixi, depois lavar a mãozinha, se secou, arrumou roupinha, vai lá lavar a mãozinha, pega o sabonete, passa. Lavou, enxaguou, vai e pega o papel, pegou o papel, enxugou a mãozinha, o papel é ... no lixo. Então eles têm que entender mais na prática, porque são mais de [aprender] através da visualização deles... pela atividade, fazendo juntos."

Sobre o papel da professora, explica que é um espelho [um exemplo] para as crianças: "... é a professora que vai ensinar, que vai ajudar, que tá ali pra dar bronca também... porque até na bronca a gente aprende o que é certo e o que é errado: você não pode deixar a criança sem levar um não, porque o não também educa...". "O professor tem que ter ... uma boa conduta. ... Porque o professor ... é o mestre, ele tá na frente da sociedade ... sem o professor nenhum profissional existe, ninguém aprende!".

Ela fala da perspectiva social (da Comunidade) do papel da professora: "E a sociedade vê muito, ainda mais quando a gente mora aqui né, no mesmo bairro. Como que eu não vou ser uma boa professora residindo aqui! Como que eu não vou levar o que eu absorvo aqui dos meus alunos, dos valores, dos meus conhecimentos, como que eu não vou ter uma boa postura

do portão pra fora sendo que eu moro aqui, mesmo que não morasse, acho que isso vai de cada, um. Vão pensar o quê: 'Nossa é essa pessoa que tá instruindo meu filho?'

A Professora dá um depoimento espontâneo sobre a sua filha, que cresceu naquela Escola: " ... ela conhece todo ... esse processo de meditação, porque ela começou a meditar aqui com dois anos e meio ... esse processo de amorosidade, de valores humanos ... e ela sabe que eu sou professora (risos), não tem como fugir. [Sua filha] tem nove anos, é uma menina bem centrada, graças a Deus! ... Bem obediente, bem comportadinha. ... Ela é uma menina que sabe ser amorosa, sabe dividir. Porque é diferente de muitas crianças que a gente vê, nove anos. Tem menina de nove anos que tá namorando!". A Professora fala ainda sobre o impacto positivo da Instituição na Comunidade, coincidindo com o que as suas colegas já haviam dito nas Entrevistas.

A Professora C. demonstra lembrar-se em detalhes do Planejamento Didático realizado pelo Grupo nas Reuniões Pedagógicas, que deve ser elaborado considerando-se o conhecimento em geral/conhecimento social, o conhecimento pessoal e o institucional, entrelaçados numa unidade inseparada. Recordou a elaboração do modelo nuclear para elaborar o Planejamento, com o conceito nuclear, científico, da Identidade, que seria trabalhado nos diversos Projetos pedagógicos das Professoras com as crianças, durante o ano de 2012. As Professoras já apresentaram ao Pesquisador o Modelo elaborado por todo o Grupo, com a mediação dele.

A Professora explica, em sua perspectiva, que há uma mistura dos conceitos de identidade e caráter, das noções de relacionamento, família e que "uma coisa puxa outra."

No conceito científico da identidade, há um entrelaçamento (as relações nucleares) e não existe separação do que é Identidade, Caráter, mas conceitos que vão se entrelaçando, um formando o outro. A Identidade é contínua, a vida toda, e a cada etapa da vida descobre-se uma coisa diferente.

O Grupo de Professoras, a partir do trabalho de cada uma, buscou como trabalhar o conceito científico de Identidade a partir de uma atividade com as crianças. Cada Professora faria uma pesquisa como se fosse uma cientista (ela é uma cientista), no sentido de ir ao encontro do trabalho do cientista. E, no caso, o Cientista Social, o Psicólogo, o Educador. As Professoras tentaram elaborar um Planejamento, com tarefas e conteúdos que não fossem muita "extensos" com eles. Porque as crianças nessa faixa etária cansam muito rápido, e o que em um momento é interessante para elas, em pouquíssimo tempo "já é passado". Para começar a desenvolver o conceito de Identidade com as crianças, "pra mostrar pra eles o 'eu' deles" elas teriam que aprender o que é o eu deles. A tarefa solicitada pelas Professoras foi

que cada criança trouxesse uma cópia xerox do seu Registro de nascimento. "É o primeiro documento da vida deles ... Nasceu tem que ter o seu registro, ser registrado com um nome: quem escolheu esse nome? De onde surgiu? ... [O] Porque do nome, porque foi escolhido... Aí entraria a pesquisa deles...Porque eles teriam que chegar em casa e pesquisar com os pais. Como as crianças não conseguem falar, expressar exatamente os dados colhidos, as Professoras solicitaram que o pai e a mãe enviassem a pesquisa por escrito. Esta foi a maneira que as Professoras escolheram para que as Crianças e os Pais (a família) desenvolvessem a Pesquisa com as Professoras, sem dizerem "sou entrevistador", para não criar uma barreira e até mesmo desmotivação ("eu não sei, não consigo"). Ela afirma que na perspectiva das crianças, várias falam em determinadas tarefas que não conseguem, e isto cria uma ansiedade nas crianças. Através do Registro as Professoras trabalham outras perguntas. Solicitam, ainda, cópias dos registros ou informações dos avós, irmãos, o Estado de origem. Os irmãos nasceram na mesma cidade? No mesmo hospital? São filhos do mesmo pai, da mesma mãe? Ou seja, as professoras desenvolvem com as crianças e os seus cuidadores/pais uma pesquisa sobre a família. Tentam obter, assim, a história da família. "Então já vamos entrando em vários assuntos ao mesmo tempo. Sem eles perceberem, na atividade". Ao possibilitar que as crianças se tornem um repórter, intencionalmente. "Porque daí chegando em casa, eles fazendo as perguntas, querendo descobrir mais, porque daí eles não vão querer saber não só onde eles nasceram, vão querer saber como eles nasceram, da onde eles vieram. ... Eu acho que essa parte da onde eles vieram, cabe aos pais, no sentido assim mais amplo de explicarem pra eles. Porque na escola de repente nós vamos falar uma linguagem que os pais às vezes podem adotar como uma coisa que não seria o próprio para o filho dele. E eles falando sobre isso, eles escolhe a melhor maneira de tá explicando da onde eles vieram? Como eles surgiram? Por que que eles estão aqui, né? Se eles foram planejados ou não? De uma maneira mais clara que entre linguagem de pais e filhos, eu acho que seria muito mais interessante pra eles estarem aprendendo essa parte."

Ela confirma que já fazem o Planejamento, esquematizando-o. Interpreta-se que seja utilizando modelos, o que pude constatar com o material apresentado pelas Professoras. Na perspectiva do Pesquisador, com o relato da Professora C., as Professoras estão elaborando o Planejamento da Unidade de Ensino com o conceito nuclear Identidade, com os conceitos apropriados da Didática Histórico-Cultural, na abordagem do duplo movimento do ensino. Cada Professora, como podemos constatar, tem um nível de competência próprio no domínio das fases do Planejamento. Avalio que a Professora C. é uma das que mais conseguem desenvolver abstrações para a prática em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem.

O Planejamento é dividido entre semanas, seguindo a orientação intencional das práticas pedagógicas da Escola, as condições da dinâmica das aulas. Portanto, este trabalho de elaboração do planejamento é intercalado com as outras atividades. Na sexta-feira, as professoras solicitam uma tarefa para as crianças realizarem em casa, para complementar os dados, "outro pedaço da história", e este Projeto vai durar o ano todo. As Professoras não acharam exequível irem à casa de cada aluno para acompanhar as entrevistas que seriam feitas pelas crianças pelas condições da Comunidade e dos próprios pais.

A Professora demonstra capacidade de abstração, de elaborar seu próprio conceito de conhecimento, a partir das Reuniões Pedagógicas: "Eu acho que o conhecimento é a busca. ... Eu tenho que buscar o que eu não sei. E cada vez que eu busco e acho, é uma coisa a mais que eu acrescento na minha vida. Independente se é profissional ou pessoal. ... De alguma forma ou vai me ajudar ou vai me atrapalhar. Porque às vezes eu tenho o conceito de uma coisa e vou atrás de buscar um sentido pra outra e acabo descobrindo que não era bem daquele jeito. ... Então, acho que conhecimento é construção mesmo. É buscar, é correr, é tá aberto pra outras coisas. Igual você chegou, você chegou com uma coisa totalmente diferente pra gente. Foi difícil? Tá sendo difícil? Com certeza. Porque a gente tem que tá laçando, buscando, procurando encaixar. ... Muitas vezes, no nosso projeto, coisas que antes a gente faria, mas de uma outra forma." Ela concorda que a busca do conhecimento é uma troca, um intercâmbio. É Intersubjetivo: entre as pessoas. "É porque é aquela coisa, nem eu sei tudo, nem você."

Para o Pesquisador e para a Professora, assim as pessoas engajadas na Pesquisa constroem um novo sentido para a sua atividade: como professora, como pesquisador e professor, a instituição escolar em suas práticas, as crianças.

A Professora C. considera que estão oferecendo uma base boa para o desenvolvimento do caráter das crianças, e acha que não pode generalizar para o bairro (a Comunidade): ... "eu acho que caráter é uma coisa que eles têm que ter, eles têm que conhecer, eles têm que buscar e construir. E eu acho que a escola busca muito isso... dá uma base boa pra eles seguirem mesmo. Sabe? Eu acho que nessa parte a creche, a instituição em geral faz muito por eles.

Tentou-se fazer um rápido exercício de abstração para pensar o conhecimento do conceito nuclear de Caráter. Para a Professora Caráter e Eu não se separam e é uma conquista diária. Por exemplo, ela procura na vida profissional ser o mais correta possível, porque é "o único exemplo" que as crianças têm dentro da sala de aula. Eu procuro falar, eu procuro mostrar, eu procuro dizer pra eles o que está certo, o que está errado. Cabe a eles, na vida deles, depois disso, seguir ou não. É uma escolha deles depois que eles virarem adultos. O

conceito eu coloquei, agora o caráter é deles.... Então eu acho que cada um é um. Não tem como eu dizer pra você o eu. Eu sei do “eu” eu. Agora de outra pessoa não tem como.”

O projeto, o trabalho com o conceito nuclear Identidade busca, também, resgatar as tradições familiares. A maioria dos moradores da Comunidade, como já dissemos, não é Paulista, vieram do Nordeste, com as suas diferenças. "O que os pais viveram na infância? O que eles vivem hoje? O que eles têm? O que os pais não tiveram... Umhas brincadeiras que lá no Nordeste ou em outra região tem e que aqui eles não veem".

No modelo apresentado pelas Professoras há um conceito, nas relações nucleares, que também está sendo desenvolvido com as Crianças: Etnia, as diferenças de raça e cor, as questões que envolvem o preconceito. As Professoras trabalham estes conteúdos, nas atividades com a criança em sala de aula utilizando figuras, recortes de revista, mural exposto na sala, e as próprias pessoas.

A nossa Pesquisa Intervenção mostra que, na perspectiva das Professoras, a educação infantil é muito importante para as crianças aprenderem estes conceitos, para desenvolvê-los em outras formas, nas outras fases, no ensino fundamental. Do contrário, terão problemas de aprendizagem: Se pular essa etapa, "saltar" a fase torna-se mais difícil entender e aprender um processo mais à frente.

Para o Pesquisador, a Professora L. demonstra dificuldades de abstração, elaboração de conceitos já estudados em Grupo nas Reuniões Pedagógicas. No entanto, com o foco nas práticas das situações vividas na Comunidade, demonstra conhecimento, competências da professora na educação infantil. Nesta Reunião Pedagógica individual, consegue acompanhar com o Pesquisador, explicar o Modelo desenvolvido no Planejamento, do conceito nuclear Identidade. Ela descreve as mesmas ações e tarefas desenvolvidas com as Crianças, na prática do Planejamento realizado, em sala de aula, que foi tão bem explicado pela Professora C..

O Pesquisador percebe que a Professora L. já pode compreender o processo de socialização na educação das crianças, na Escola, envolve o respeito às tradições de cada família, para que não haja conflitos graves no trânsito da Instituição família para a Instituição Escola. As Professoras podem ajudar, conversar, esclarecer, dar uma "dica", na realidade: "Esclarecer e até mesmo se tiver oportunidade ... mostrando [com]... os pais mesmo, a família mesmo olhando, ...vai ter um outro pensamento ... outro olhar ... outra visão." Ela cita o exemplo da aula de Capoeira como motivo para a formação de novos "na cabeça da criança" e da mãe, da família.

A Professora L. explica ao Pesquisador o Modelo desenhado pelo grupo: o “eu”, a cognição, a personalidade, psique, a afetividade, emoção, o caráter, o corpo físico e o social.

Ela demonstra dificuldades na especificação dos conceitos nas relações nucleares, mas sabe que elas são sistêmicas: "Tudo interligado, tá vendo? Aqui, terminou aqui, socializou aqui novamente com peso, altura, olho, pele, cabelo que tá interligado na etnia. Formando assim, o modelo nuclear."

Já a Professora E. demonstra conhecer as fases do desenvolvimento das crianças na educação infantil, e apresenta ter estudado mais as teorias de Piaget do que as de Vigotski. Ela explica que nesta idade de cinco, seis anos (quase todas as crianças com as quais estamos trabalhando têm cinco anos, um ou outro já fez seis anos) as crianças estão muito voltadas para a brincadeira, para aprender brincando. Esta é uma percepção que tem a partir do seu próprio trabalho com as crianças. A Professora fala de "um início de letramento", afirma, com as crianças, utilizando um alfabeto móvel.

O Pesquisador percebe que o conhecimento da Professora E. tem sido muito mais a partir das suas experiências práticas com as crianças, em sala de aula, do que de formulação teórica, acadêmica. Demonstra maior competência prática, como a maioria das suas colegas no Grupo da Pesquisa Intervenção. Elas estão brincando com aquelas letrinhas, e chega um momento em que pensam alto - "ah mas agora eu vou fazer o meu nome" - e começam a juntar: "pego uma letrinha "quem achou o A, por favor, me dá" "ah eu tenho dois eu te dou um", aí vai lá, e aí é muito bonitinho ver eles montando. A grande maioria ainda não consegue, eles têm muita dificuldade ainda de encontrar e colocar na sequência. As vezes eles colocam todas as letras mas de forma ao contrário, assim... eles tão vivendo essa... essa fase. Mesmo na hora da escrita eles escrevem o nome deles mas também... eu se me mandarem fazer meu nome daquele jeito eu tenho muita dificuldade, mas eles conseguem fazer com muita facilidade. Tudo escrito de trás pra frente, muito bonitinho sabe..." A Professora E. consegue explicar o Modelo Nuclear construído a partir do conceito de Identidade, do Eu e suas relações a partir da família, da cultura, dos costumes "... que é tudo que a gente já vive...". Sempre que questionada sobre um conceito, a Professora o relaciona às suas experiências na sala de aula com as crianças.

De certa forma, ela tenta apresentar a perspectiva das crianças neste *setting*, nas atividades em sala de aula, ou nas práticas da Instituição: "...no planejamento da semana ... na segunda-feira logo, já vai ser a abertura da aula ... sobre o registro de nascimento ... a gente começa ... bem lá do comecinho mesmo, porque ... eles são pequenininhos...ainda é muito difícil conseguir a atenção deles. Eles sempre estão voltados para conversar com o coleguinha, com um brinquedinho que passa, uma formiguinha que passa, ele tá no chão. ... tudo tira [a atenção] ... do vento forte que vem, um pássaro que canta lá fora ... pra gente

conseguir a atenção deles a gente precisa ... ir aos pouquinhos... E dando bastante atividades... com desenho: desenhe o papai, ah... desenha a mamãe, ah... desenha uma fruta que você gosta e aí eles vão ... aos pouquinhos ... se empolgando e ... entendendo. ...eles já conhecem o nome deles, já conhecem o nome do coleguinha, já sabem ... o número cinco ... o seis” ... o dez. Então, ... lá no começo ... fica muito mais complicado você chegar com uma atividade, falar e eles entender e participar."

A Professora E. demonstra conhecer bem o momento de apresentar conhecimentos novos e tarefas novas para as crianças, numa perspectiva mais prática do que teórica. As atividades são jogos para as crianças, na aprendizagem. Ela explica como desenvolveu com as crianças o conhecimento da cidade, da rua, do bairro: "Por exemplo, o bairro eu trabalhei com eles uma atividade ... na escrita mesmo, lá na alfabetização Nós pegamos uma caixa de papelão ... alguns vidros de tinta guache, distribui os pincéis, fizemos uma roda no chão e ... nós fomos pintar a caixa de papelão. ...cada um usou a cor que queria ...que cada um tem sua cor preferida. Por exemplo, eu tenho uma criança na minha sala que ele é apaixonado pelo vermelho, tudo dele “mas eu quero vermelho, eu quero pintar o sol é de vermelho, tia mas eu quero o vermelho”, ... é o tempo inteiro falando do vermelho, pra você ter uma ideia, ele até pega o giz vermelho e coloca dentro do bolso dele do tanto que ele quer sabe, pra levar pra ele, pra casa. Assim, eles têm as cores preferidas e eu deixei eles usar as cores que eles né, que cada um preferiu sabe. E aí eles pintaram essa caixa de papelão, em seguida eu... depois que secou, já no dia seguinte ... isso não dá pra fazer no mesmo dia, depois que a caixa de papelão estava seca, aí nós pegamos as tesouras ... eu e eles, e aí eu fui cortando o formato das casinhas, o teto, eu falei, “aí vamos fazer um triângulo”, a gente formou o teto sabe... “tia, mais a gente tá...” “ah eu vou ajudar!”, peguei um lápis ... “você vai cortar em cima do risquinho” aí a maioria já sabe fazer o uso da tesoura ...e eles seguiam o risquinho ... do lápis. Aí o quadradinho, ... claro que saia uns bonitinhos, outros meio tortinhos ... E aí depois que tudo estava cortado ... nós pegamos a cola, pegamos uma cartolina e ... fomos montar o bairro, eu e eles. ...eles, colando ... essa foi uma das formas que eu encontrei pra tá trabalhando essa... [abstração] do bairro, que eles trabalharam com o concreto mesmo sabe. Eles puseram a mão na massa e fizeram. Foi uma bagunça, sujaram de tinta, mas fizemos sabe e assim...."

O Pesquisador avalia que algumas questões que surgiram nos conflitos conceituais, nas Reuniões Pedagógicas interpretadas anteriormente, parecem ter ficado resolvidas nas práticas das Professoras. Um dos maiores problemas encontrados entre o Grupo havia sido a compreensão do movimento do pensamento abstrato para a realidade concreta, na formação

de conceitos. O Planejamento e a atividade das Professoras, como exemplificado pela Professora E., mostram que a orientação intencional do Planejamento foi realizada pelo Grupo, na formação de competências e dos motivos na interação entre as Professoras, as Crianças e o Pesquisador.

A Professora E. fala também das surpresas que aparecem nas atividades em sala de aula, que vão além do que estava planejado. Exemplifica com o planejamento e as práticas para desenvolver o conceito do Eu, relacionado com a identidade:

Professora: Ah! ... essa semana até aconteceu ... na minha sala, foi uma coisa que eu ainda não tinha levado pra eles e ... antecipou. Veio um das minhas crianças e trouxe um livrinho do corpo humano e ele chegou na sala e começou abrir esse livrinho e eu não esperava. ... a gente se surpreende todos os dias. ... eles já viram na sala de ciências o corpo humano ... eles têm curiosidade para saber o nome de alguns órgãos do corpo. Eles fazem mesmo essa pergunta, isso eu já tinha trabalhado com eles, mas ... um livrinho com as fotos, de cada forma que a gente trabalha, parece ... que é diferente. ... lá na sala de ciências tem um esqueleto humano... e várias peças e aquilo eles têm conhecimento. Mas essa semana o meu aluno trouxe o livrinho, então ... ele abriu aquele livrinho na carteira, quando eu vi estava a sala inteira e um “dá licença”, “mas eu quero ver”, “dá licença”, e assim em cima mesmo, muito empolgado com aquele livrinho. E aí um deles falou “tia, mas você lê o livrinho pra gente? A gente quer saber tia, como que é que chama, como que é que a gente pode falar do nosso corpo tia. Tia olha aqui, aqui tem uma mulher...” eles falaram uma mulher pelada né, isso quer dizer, que eles usam a linguagem deles. E tinha na capa do livrinho, tinha o esqueleto de uma mulher e de um homem sabe. Aí assim, foi uma curiosidade muito grande e aí nós fizemos uma roda ... não estava programado aquilo, não tinha, sabe era uma outra atividade, não tinha nada a ver. Aí nós fizemos uma roda no chão ... e você precisa de ver, eu tive total atenção deles. Foi uma coisa assim que eles... Eu fui falar do... por exemplo, pra que serve... serve nossos olhos? Porque que nossos olhos são diferentes? Aí eles “o tia mais ela não tem o olho da cor do meu”. Aí a gente já entrou sabe... “o olho dela é, que cor que é o olho dela?” são muito curiosos, eles querem mesmo saber. “Ela tem os olhos castanho claros”, “e o cabelo dela que é lisinho” ... nossa o dela é tudo pra cima, aí eles já, sabe. Não, mas os dois cabelos são bonitos, aí eles já mexem no cabelo, aí eu fui explicar pra eles, já entrou os cinco sentidos. Aí eu já falei da visão né, do paladar, do tato, aí já aproveitei isso e já trabalhei tudo isso com eles...

Pesquisador e Professora conversam sobre as possibilidades de conhecimentos novos trazidos pelas próprias Crianças para as atividades e práticas na Escola. Sempre que o

Pesquisador buscava uma descrição do Modelo Nuclear, a Professora E. descrevia com as suas experiências práticas de Professora, mostrando que as competências das Professoras estão voltadas para as práticas no dia a dia das suas vidas.

Esta constatação fica mais forte nas interpretações do Pesquisador das explicações da Professora F., no Modelo Nuclear elaborado pelo Grupo. Ao solicitar a ela que descrevesse o Modelo Nuclear do conceito Identidade, ela deseja saber se é na teoria que deve falar. Começa a explicar: "Na teoria, nós estudamos um pouco sobre a identidade da criança, do ser. Sobre o núcleo, a identidade é o núcleo do ser. E vimos que um tema desse modelo aqui, a identidade no meio, depois vem com o EU a partir do...".

A Professora F. sente dificuldades em continuar explicando de forma teórica, com conceitualizações a partir do cartaz elaborado pelo Grupo. O Pesquisador faz uma mediação do conteúdo. Lembra que o Grupo foi montando o esquema/modelo nuclear a partir do Eu, a cultura, a comunidade/sociedade, a família e a Escola. Considerando os costumes/tradições, tudo interligado em uma só unidade. O Pesquisador tenta trazer as abstrações para o concreto da atividade de ensino e aprendizagem das professoras com os alunos, na sala de aula.

A Professora F. explica que elas começam esse trabalho com as crianças a partir do primeiro dia que eles entram na Unidade. Com acolhimento, o abraço, depois fazem uma roda de conversa, na prática. Perguntam o nome completo da criança e conversam com cada um. As Professoras têm contato com os pais e, em seguida, a atividade é uma pesquisa sobre a identidade. "A identidade mesmo, o documento identidade, nascimento, pegar a cédula do registro da criança, nascimento da criança, se eles nasceram aqui, se vem de outro Estado e começamos a fazer uma pesquisa sem saber que eles tá sendo investigado, mas a gente começa a fazer uma pesquisa com as criança. Perguntando o nome, o nome da mamãe, o nome do papai, se são nascido realmente aqui mesmo nesse estado ou se vem de outro Estado... Aí esse trabalho a gente faz com a criança em sala de aula e com a investigação de acordo ... [com o] contato com o professor com a família."

A Professora F. descreve todos os procedimentos já mostrados pelas outras Professoras na compreensão do conceito Identidade. Para o Pesquisador este é um padrão de Interações excelente para a Pesquisa Intervenção. Mostra, também, como padrão, o foco da maioria das Professoras nas abstrações sobre a prática pedagógica, as atividades nas práticas da Escola, em sala de aula.

A Professora F. fala dos percursos que fazem com as crianças pelos espaços da Escola, pela sala de aula de Ciências, coincidindo com as falas das demais Professoras, mostrando o *Institutional affordance* da Escola: "Aí depois falamos um pouco da nossa família, eu como

professora falo da minha família, dos meus... irmãos ... de onde eu vim e eles também. E depois passamos pela sala de ciências que tem conceitos da gestação, do embrião até grandinho. Mostra pra eles como que nascemos, onde é que estamos dentro da barriga da mamãe guardado, tudo aquilo lá... tem um livro também que acompanha sobre “quem sou eu?”, aí o livro a gente lê a historinha de quem sou eu, eu F., como professora, li na história pra eles, com eles, eles levaram pra casa pros pais lerem, porque a gente explicar que nós, realmente a maioria já sabe, mas para os pais que eles estão dentro da barriga, que eles vieram de dentro da barriga da mãe, às vezes a gente tem um conflito com os pais. Aí como a criança chega em casa “ó minha professora falou que eu nasci da barriga, que eu me alimentava pelo cordão umbilical”.

Assim, a Professora mostra como resolver possíveis conflitos entre as Instituições família e escola. E continua a descrição de todas as ações e tarefas pedagógicas planejadas, já descritas pelas Professoras, anteriormente, registradas nos Protocolos da Pesquisa, mostrando os padrões de interações entre as Professoras e as Crianças nas práticas da Instituição.

A Professora não explica sobre a abordagem do conceito Etnia, no Modelo. Mas explica: "O conceito do Eu é porque de acordo com o planejamento da entidade [Escola ADA], aqui No começo do ano nós já trabalha o Eu: quem sou eu? O planejamento da gente é feito em cima do quem sou eu, de onde eu vim, prá onde vou? E os valores humanos, para entrar sobre os valores humanos em termo de afetividade, em termo de acolhimento com a criança, por isso que a gente escolhe o quem sou eu... O Eu com o caráter... ... então, aí falamos sobre o caráter que é sobre a paz, os bons costumes, a educação em si, bom comportamento, a atenção entra aqui no caráter... ... porque a formação da criança, o caráter da criança sabemos que é agora a partir... dos cinco a sete anos, as boas maneiras... que a criança é lá fora, como se comporta aqui dentro. Comportamento mesmo..."

O Pesquisador deseja saber a perspectiva da Professora F. na conceitualização das relações nucleares, com as demais células desenhadas no Modelo Nuclear. A Professora explica: "O corpo físico nós trabalhamos através de musiquinhas... com as crianças ...de histórias, também é o faz de conta... Trabalhamos a parte de desenho... da criança: “desenhe você” ... trabalhamos com espelho, no físico, levar a criança até a sala, tem a Sala de Dança aqui e tem um espelho, leva a criança até lá, mostra o corpinho, aí trabalha: cabeça, corpo e membro, tem a musiquinha cabeça tronco e membro, a gente trabalha, saber... começa a cabeça. Depois trabalha a cabeça, o que que nós temos na cabecinha. Aí trabalha a face que é os olhos e o... o processo assim, pra o físico da criança e pra eles saber que o corpo é composto de cabeça, tronco e membros, o que é os membros, os braços se chama membro, as

perna se chama membro e tem de acordo com isso aí tem todo um movimento de músicas, de história, dramatizações e o faz de conta. Eles brincam com as próprias bonecas, na Brinquedoteca pega na boneca, eles vão ver que a bonequinha também tem braço, perna e corpo e associar com o próprio corpo deles. ... a cor da pele se é more... se a boneca é clarinha se a boneca... porque nós temos as negrinhas e temos também as clarinhas. Aí tudo isso tem relacionamento de acordo com o concreto: eu F. [querendo dizer que falava de si, não das colegas] trabalho mais com o concreto com a criança, [o] negócio é o concreto. E aqui no Social entra as Culturas... Inclusive passamos sobre a cultura do Índio, nós somos descendentes de índios... minha avó era descendente de índio, eu tive uma madrinha que foi pego a casco de cavalo, era cabocla brava vivia nas mata. Era gente, mais era uma pessoa que não tinha uma cultura que era cabocla brava mesmo. Foi pegada a casco de cavalo, casou com meu padrinho e eu conheci e pra mim é uma pessoa maravilhosa, aí eu expliquei pra eles também sobre isso. A cultura indígena, trabalhamos que o índio é gente, que nós antigamente eu achava que o índio era um bicho que o índio matava gente e comia gente, foi o que passaram na nossa cultura. E hoje em dia nós sabemos que o índio é gente, eles só não tinham estudo, não tinha uma cultura igual a nós que... aí trabalhei sobre Cabral, quando veio ao Brasil, que o Brasil já era descoberto, já era habitado pelos índios, os índios já vivia aqui onde nós... hoje em dia é nós que é ocupa as terra, trouxe o milho que é plan... que é termo de alimentação. Plantação que foi trazida pelo índio, aí tem, tem o milho, mandioca e algodão. São alimentação que é indígena, que hoje em dia, nós quem como, nós adotamos isso pra nós, porque foi o índio que deixou. Só que disseram que era Cabral, tudo aquilo, eu explico numa roda de conversa, aí eles conversa, eles falam sobre a família, é aí que vai surgindo as coisa. Aí trouxe o milho de verdade, fizemos um plantio, nasceu mais eles arrancaram, não os meu né, mais tem muitos, né. Aí eles arrancaram mas viram nascer, ficou desse tamanhozinho. Agora essa semana eu vou trazer as espiga que eu prantei no meu quintal, eu até colhi, já comi e deixei umas secar pra mostrar pra eles como é que é da espiga de milho. E vou ver se eu faço novamente um plantio pra mostrar. O algodão eu trouxe a semente do algodão e trouxe a maçã do algodão, porque a planta do algodão que é indígena também, fabrica nossa roupa, a maioria das roupa tem o algodão e esse processo todinho. Eles pegaram, o macio, trabalhei o tato e aí professor..."

A Professora mostra, então, a sua perspectiva do desenvolvimento das crianças e a sua criatividade no processo de ensino e aprendizagem, em suas práticas: "Todo é ... de uma pequena coisa, uma semente, como nós fizemos aqui a identidade é uma semente. A criança começa dentro de nós, uma semente, que é o embrião, que é o esperma, espermatozoide, até

isso às vezes eu falo com eles, porque a criança tem que saber, pra nós é um escândalo. Hoje em dia as criança estão mais avançada que... nós é que tem que ter uma cultura pra saber transmitir isso pra criança, eu faço o possível, transmito na minha simplicidade, eu não sei muito, tô aprendendo aqui né. Mas graças a Deus eu acho que eu tô fazendo um pouquinho da minha parte. Aí então, como a identidade é semente, é onde eu mostrei as fases das criança. A semente que o papai prantou com tanto amor, que é o esperma do homem. Aí eu expliquei porque, surgiu numa roda de conversa, a menina, o meu aluno estava falando que a menina estava mostrando a perereca, aí eu fui e perguntei pra ele o que que é perereca? Ele ficou meio tímido, aí depois ele respondeu “é um sapo”. Então me mostra também que eu quero ver, é um sapo, perereca não é uma rãzinha. Aí ele foi e disse “tia não é isso que eu quero dizer, a perereca dela” aí eu digo, mais eu não vi, aí foi o outro e gritou de lá, já sabia que se chamava vagina, a parte do corpo, por isso que eu tive de ir lá na sala de ciências essa semana explicar, que lá tem. Explicar que o menino era diferente da menina, tudo isso! Em uma pequena coisa já gera um... entendeu? E aí vai, pegou um fio assim e vai... é como uma aranha tecendo num fiozinho que vai puxando e sai. Aí eu fui e expliquei a eles que a parte da mulher se chamava vagina e o do menininho se chamava pênis, e fui mostrar aí por aí eles vai...

Para o Pesquisador e as Professoras, o planejamento da unidade de ensino e o planejamento de cada aula serve como orientador das intenções das Professoras. Elas sempre consideram as intenções, os desejos, os motivos e a competência de cada criança, o que às vezes provoca conflitos com o Planejamento da Instituição, conflito este resolvido com o diálogo com a Diretora e Coordenadora Pedagógica, com o trabalho e troca de experiências de forma cooperativa entre as Professoras.

Para o Pesquisador, as Professoras mostram dificuldade em abstrair, formar o conceito de consciência da pessoa como Identidade, na formação da personalidade. Para a Professora F. este é um conceito Filosófico de Identidade, ou seja, está distante do seu foco na prática, a sua ênfase nas coisas do cotidiano, da sua vida. O sentido de consciência, parece que permanece para a maioria das Professoras do Grupo com os traços fortes do significado Moral de consciência: "...é tudo junto, então ... eu falei pra elas. Ah! Mas não é isso, eu digo eu acho que é ... falou consciência, consciência tá dentro da identidade, eu falei pra elas, mas eu também não sou muito de discutir e nem de... nós estamos aqui pra montar um conceito, fazer uma coisa bonita todo mundo junto, todas nós temos dúvidas, eu respeito o direito dos outro, eu sou a mais simples, eu me acho muito simples, graças a Deus, eu não tenho vergonha de ser do jeito que eu sou, professor. Eu sou animada, eu sou palhaça, eu sou é tudo. Então, mas em termo de teoria realmente no seu estudo eu tenho dificuldade porque eu acho o seu

linguajar, a maneira de você transmitir pra mim é diferente é difícil, é um linguajar que eu num conheço... ... eu disse a Diretora da escola: "ele fala Grego, eu num entendo o que ele fala" (risos); eu sou de falar professor, eu num fico calada não entendeu? Aí eu digo eu acho muito difícil o linguajar dele porque realmente é um linguajar teórico, isso? [Isso]... É agora que eu tô entrando na teoria, agora que eu estudei um pouquinho. A primeira vez que eu fui na faculdade na vida. Que eu nem pensava... ...Fiz aqui...Nessa sala! E tudo eu agradeço meu trabalho. Eu agradeço meu trabalho hoje em dia, trabalhei, vale a pena, pra mim vale a pena. Tô formada, agradeço essa entidade [Instituição ADA] aqui, foi quem me deu uma mão, foi quem me ajudou, em termo condições financeiras e graças a Deus eu cheguei lá, não tão sabida, mas com um bom conhecimento e vou querer mais é claro. Agora que a coisa ficou boa..."

O Pesquisador, então, aprende uma lição inesquecível com a Professora F., acerca das diferenças nas competências e motivos, sobre a dignidade da prática e a necessidade de a Pesquisa na Academia aproximar-se do cotidiano das Escolas, e na perspectiva do Pesquisador, a abordagem do duplo movimento do ensino, com a Didática Histórico-Cultural, passa a ser uma excelente ferramenta para as Intervenções Pedagógicas, como verificou-se na Pesquisa com as Professoras.

A professora F. tem um forte sotaque nordestino e não usa o registro culto da língua portuguesa em sala de aula, com os seus alunos, ou fora dela, com os seus colegas. Parece, inclusive, que tem orgulho em mostrar as suas raízes e a sua condição social de mulher trabalhadora, que tem morado em comunidades que não tiveram acesso aos bens culturais e à educação formal. Enquanto a academia, em geral, prescreve outro perfil de professora, comunidade e a instituição assume o que seria considerado temerário em uma escola para a formação das crianças. Este conflito é uma questão que ficará aberta para futuros estudos.

4 O Seminário Pedagógico-Didático Histórico-Cultural (15.06.2012)

Após as Reuniões Pedagógicas individuais entre as Professoras e o Pesquisador, retomam-se as Reuniões Pedagógicas com o grupo de pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção (11-15.06.2012).

O Pesquisador cobra o Planejamento didático das Unidades de Ensino com o tema Identidade. As professoras ainda demonstram problemas na elaboração do plano com os conceitos do Duplo Movimento no ensino-aprendizagem, na elaboração de modelos nucleares. Alguns conceitos importantes são discutidos, revistos e aprofundados nestas

Reuniões, com exemplos ricos das Professoras e Coordenadora Pedagógica a partir das experiências delas, das suas práticas e estão registradas nos Protocolos da Pesquisa, sugerindo estudos posteriores.

As Professoras fazem reflexões sobre as atividades nos diversos cenários da Pesquisa Intervenção, os *institutional affordances*: a Brinquedoteca, a sala de Ciências, a sala de aula-informática, a Sala de Dança com o espelho enorme, o teatro Grego na Quadra de Esportes coberta, o futebol das crianças com as Professoras, o jogo da Capoeira com a sua riqueza cultural, os Banheiros e a sala de Diretora/Secretaria como espaços Pedagógicos, o Presépio em tamanho quase real para se construir outros significados e sentidos para o Natal, a Biblioteca das Crianças e a Biblioteca das Professoras, as salas de aula das Faculdades que a Comunidade pode cursar.

As Professoras interpretam momentos especiais, como aquele em que a criança apresentou a mãe com todo orgulho, porque a mãe havia saído da cadeia. Os estudos da música popular brasileira de qualidade, o trabalho pedagógico com pintores, artistas como Tarsila do Amaral, Manu Ramos e Beatriz Linhares. As relações destes conteúdos com o Projeto Identidade, com os conceitos/valores humanos, agora ampliados com os valores construídos pelo Grupo, no Planejamento Didático dessa unidade. Falam das perspectivas das crianças sobre a vida delas na Comunidade, na Família, nas situações de risco social.

Na perspectiva do Pesquisador as interações entre todas as pessoas do Grupo tornam-se cada vez mais sólidas em termos de amizade, cooperação, afetividade, carinho e alegria. As tensões nas relações interpessoais são resolvidas com compreensão e diálogo. O respeito às diferenças e competências individuais passa a ser cada vez maior na situação social da Pesquisa Intervenção. A motivação para registrar o planejamento na forma escrita é cada vez mais positiva. Isto traz possibilidades de conceitualizações importantes com ênfase nas práticas institucionais e atividades nos cenários das atividades com as crianças.

O Seminário-Reunião Pedagógica aconteceu no dia 15 de junho de 2012, com a participação das Professoras A., C., E., L., M. e F.; a Coordenadora Pedagógica, a Diretora da Escola, o Pesquisador e uma aluna da Pedagogia da PUC Campinas, que filmou o encontro.

Nele, as Professoras fazem um pequeno relato do seu trabalho de Planejamento Pedagógico-Didático da Unidade de Ensino Identidade, na Pesquisa Intervenção. A Diretora participa mais direta e pedagogicamente do trabalho das Professoras, durante o Seminário. O Pesquisador desenvolve algumas questões do ponto de vista da Abordagem Histórico-Cultural, complementando a fala das professoras. Nada além do que já foi visto até este ponto deste trabalho. A Coordenadora mantém-se menos participativa do que esteve na última

Reunião Pedagógica. Este momento foi rico para se perceber as Interpretações das pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção.

As pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção demonstravam estar apropriando-se de conceitos importantes da Didática Histórico-Cultural no planejamento diário, nas atividades em sala de aula e nas práticas institucionais. Os problemas enfrentados pelo grupo e as soluções encontradas pelos próprios participantes são apresentados no Seminário, no decorrer das Interpretações das pessoas engajadas na Pesquisa.

5 Reunião Pedagógica III - Planejamento Pedagógico-Didático: uma Unidade de Ensino/aulas para a semana (11.09.2012)

Este é o momento da Pesquisa em que o Pesquisador trabalha com a Professora A. e a Diretora o Planejamento de uma Unidade de Ensino para as aulas daquela semana, usando a ferramenta da Didática Histórico-Cultural apresentada por Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 116-117, fig. 9.2). Neste ponto, busca-se conceitualizar e objetivar o planejamento com o conteúdo proposto pela Diretora e a Professora A.. O Pesquisador segue com elas os princípios do duplo movimento no ensino e aprendizagem.

Mesmo estando familiarizada com a estrutura da tabela para o planejamento didático – fig. 9.2 mencionada anteriormente – a Professora sente dificuldades em realizar abstrações em duplo movimento. A Diretora começa a compreender melhor as etapas de elaboração do Plano de ensino, fazendo junto com a Professora. Ambas já haviam lido os textos sobre o Planejamento Didático de uma Unidade de Ensino (Cap. 6, Hedegaard e Chaiklin, 2005, p. 69 e Libâneo e Freitas, 2012).

A Diretora está totalmente engajada na tarefa e assume competências de uma Coordenadora Pedagógica pois não foi possível a participação da Coordenadora por estar afastada das suas atividades por questões de saúde. O Pesquisador trabalha como mediador daquele processo de ensino e aprendizagem neste *setting* da Pesquisa, na sala de Coordenação Pedagógica e Direção. Objetiva colocar na pauta das atividades a situação social da totalidade da pesquisa com as duas colegas, considerando a unidade do conhecimento social, institucional e pessoal. Este objetivo passou a ser alcançado de forma planejada, intencional, de modo mais completo nas atividades com as crianças em sala de aula e sala de aula-informática. A ênfase das professoras continua sendo as práticas nas atividades.

Pode-se perceber na Professora e Diretora um avanço em realizar abstrações (conceitos) cada vez mais concretas, no decorrer da Pesquisa Intervenção Pedagógico-

Didática. A Diretora demonstra competências na conceitualização e elaboração do Planejamento, resolvendo os problemas das etapas do planejamento com o duplo movimento do ensino.

A Professora afirma recordar-se dos aspectos teóricos do planejamento, para a prática. O primeiro passo é a elaboração de um Modelo nuclear. O Pesquisador explica que vão desenvolver o planejamento juntos, considerando que os três, Professora, Diretora e Pesquisador estão na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Iminente), em relação aos conteúdos e elaboração deste Plano de Ensino.

As Professoras concordam que todos precisam ainda da mediação na interação de uns com os outros para desenvolver o Plano. Esse é um fato que se encontra todo dia na sala de aula. "Estamos aqui, nesse momento, nessa situação, na mesma situação dos nossos alunos. Só que nós estamos aqui pensando o que fazer, antecipar... planejar... imaginando o que vai acontecer em sala de aula. Isso é planejamento: As atividades, o conteúdo que vai ser mediado e trabalhado nessas atividades, com as tarefas, pela professora e as crianças."

O Grupo já começava, naquele ponto da intervenção, a utilizar a tabela modelo de Planejamento elaborado por Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 116-117). O conteúdo nuclear é a Identidade, mesmo tema do planejamento didático que os participantes da pesquisa realizaram no primeiro semestre de 2012. O Pesquisador começa a Planejar com a Professora A. e a Diretora, recordando a maneira de se construir o Plano, com o conteúdo trazido pela Professora, no modelo/exemplo já elaborado pelas Professoras no primeiro semestre, com o mesmo método: as fases, o conteúdo geral, as seções, o conteúdo principal...

A Professora A. assume uma postura de estagnação frente à elaboração do Plano, naquele encontro. Aquele não era um comportamento que a professora apresentou nas reuniões anteriores. O Pesquisador tenta motivar a partir do modelo já elaborado, com perguntas para a Professora, buscando a participação dela. Parece que a Professora espera que alguém tome a iniciativa e passe a elaborar os passos do Plano. Permanece em completa inatividade apenas respondendo com a cabeça, afirmativamente, às perguntas feitas pelo Pesquisador com o objetivo de que a Professora comece a desenvolver por escrito o Plano, naquele momento, o que não acontece. A Diretora, antes corrigindo alguns documentos não relacionados àquela atividade, percebe a dificuldade da Professora e assume uma posição ativa, no Grupo. Ao entrar diretamente no *setting*, a Diretora torna claros os conflitos em conceitualizações chaves para a Abordagem Histórico-Cultural, portanto para a elaboração do Planejamento: os conceitos de desenvolvimento da personalidade e essência humana, por exemplo. Estes conceitos já haviam sido trabalhados pelo Pesquisador com o Grupo de

Professoras e Coordenadora no primeiro semestre, com a abordagem do duplo movimento do ensino desenvolvimental. A Diretora não havia participado de todas as Reuniões Pedagógicas, mas havia lido os textos principais estudados pelo Grupo. No entanto, a perspectiva da Diretora era marcada por conceitualização diferente, que ela considera um Glossário diferente. A Diretora sugere que já se pense no título da história que as professoras irão contar em sala de aula. O Pesquisador tenta conduzir o grupo para a elaboração do modelo com o conceito nuclear, utilizando-se, posteriormente, das estratégias do duplo movimento. Vejamos o diálogo:

"Pesquisador: ... você já está colocando a ideia da própria aula. Essa atividade, pensando agora em relacionar atividade com o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus alunos...

Diretora: Vamos trocar *personalidade* por *caráter*?

Pesquisador: Por quê?

Diretora: Porque a gente já trabalhou nesses termos e nesse glossário e a gente ... considera personalidade uma *persona*, uma máscara que a pessoa constrói pra ela mesma, pra ela viver em sociedade. Então, aqui a gente quando fala em desenvolvimento a gente prefere a palavra caráter. Que é mais profundo do que a personalidade. Porque o caráter ele é relativo à essência. Tá? Então, a gente é... poderia substituir; e o programa de educação que a gente trabalha fala em desenvolvimento de caráter.

Pesquisador: De caráter.

Diretora: Que é a essência. A gente usa personalidade como a máscara que a pessoa cria.

Pesquisador: O que é caráter então, nessa, nessa Psicologia de vocês?

Diretora: Então, caráter é a essência que a pessoa é exatamente é... o eu ... o eu interior que ela desenvolve."

A preocupação da Diretora era de que o conflito conceitual não se estendesse para os conceitos e planejamento que as Professoras já vinham trabalhando na Instituição. O Pesquisador prefere adotar a palavra caráter como sinônimo de personalidade para não estender uma discussão inútil, inclusive pela falta de tempo, naquele momento. O problema ficou resolvido como se fossem "glossários" diferentes, do Pesquisador e o usado pela Instituição. As questões da essência humana como conceito materialista dialético, também, já havia sido apresentado pelo Pesquisador nas práticas pedagógicas com as Professoras.

O Pesquisador busca retomar o eixo da tarefa de planejamento, que o próprio grupo se propôs, recordando que o conceito nuclear a ser desenvolvido seria o de identidade, articulado ao conceito de consciência social da pessoa.

Professora A. mantém-se aparentemente sem ação. A Interação das pessoas, naquele momento, mostra uma dificuldade de autonomia da Professora. No entanto, ela era a professora que havia demonstrado maior competência no planejamento didático histórico-cultural, o que já havia sido confirmado pelas próprias colegas. Para o Pesquisador, esta é uma constatação do conceito de formações subjetivas da personalidade, como estudadas por González Rey. Era praticamente impossível conhecer os conflitos e as emoções daquela pessoa, em uma reunião de planejamento como aquela.

A Diretora participa ativamente do "diálogo" entre o Pesquisador e a Professora, ele buscando motivar com todos os recursos da prática já realizada e ela sem tomar qualquer iniciativa. A professora parecia esperar que o Pesquisador ou a Diretora fizesse o Planejamento naquela reunião.

O diálogo que se seguiu, mostra este esforço de interação positiva para que todos, juntos, realizassem a tarefa:

"Diretora: Como que é esse conceito? Que eu não lembro...

Pesquisador: Você lembra? (Dirigindo-se à Professora).

Diretora: O quê que vocês estão... o quê que vocês definiram como Identidade?

Pesquisador: Nós falamos que... lembra a palavrinha consciência?

Diretora: Tá.

Pesquisador: Nós conversamos tanto sobre...

Professora: Sim. Ta. Hunrrum. A.: hm=hm (--)(af.)

Pesquisador: O conceito de consciência... a consciência social se faz consciência pessoal quando nós nos apropriamos do conhecimento social, cultural, histórico ...

Diretora: Cultural, social, de tudo que nos rodeia. Hunrrum.

Pesquisador: E aí você disse bem ontem. Nós, como pessoas, nós formamos também a consciência social resignificando... Lembra?

Diretora: É... nós... é nós somos influenciados resignificamos e... influenciados né?

Pesquisador: Vamos tirar a palavra influenciados? Vamos tirar? Você usa uma palavra melhor.

Diretora: E aí você substitui por qual?

Pesquisador: Você substituiu por...

Diretora: Quê que eu falei, que eu não lembro?!

Pesquisador: Construído... construído.

Diretora: Construído. É um conhecimento construído.

Pesquisador: Porque senão, lembra muito aquela influência do meio só, né? Não. Vamos pensar assim: vou usar uma palavra bem mais forte: nós construímos a consciência social desenvolvendo a nossa consciência pessoal. Isso aí é construir Identidade, lembra? (Dirigindo-se à Professora A.). Esse conceito nós desenvolvemos e discutimos bastante. A gente não pode perder de vista isso pra elaborar o seu planejamento, e nem as suas colegas. (A.: hm=hm (--)(af.). Porque agora nós estamos fazendo conscientemente um planejamento que vai ser feito realizado dentro da sala de aula. A realização da aula, na aula real, no sentido de duplo movimento, de ensino e aprendizagem, na atividade com os alunos, pressupõe uma ação consciente educacional."

Na perspectiva do Pesquisador, o Grupo consegue avançar nas operações para a elaboração do Planejamento Didático da Unidade de ensino, com a participação, o engajamento cada vez maior da Diretora. Ela demonstra competência para abstrações, conceitualizações para as práticas das Professoras, no processo das atividades de ensino e aprendizagem. Observa-se que a Diretora possui uma grande facilidade para apropriar-se do conhecimento da Didática Histórico-Cultural na prática do Planejamento, capacidade de cooperação colaborativa com a Professora e o Pesquisador, no trabalho em Grupo.

"Pesquisador: Vamos desenhar então? O conteúdo gera: nós... vamos pegar isso daqui como modelo, né? Introdução, a atividade de pesquisa. Na realidade, a gente está pensando em trabalhar com as crianças, com estratégias de pesquisas, na instrução com as crianças, de forma análoga que pesquisadores investigam problemas. Então, nós estamos tentando mudar a forma de encarar até o jeito de levar a história.

Diretora: Isso. Mas tem que começar com a contação da história.

A.: hm=hm (--)(af.)."

A professora A. passa a participar ativamente no planejamento com o apoio e a orientação da Diretora, ambas ajudadas pelo Pesquisador. Este mantém a posição de sempre permitir que as duas colegas pudessem avançar sem a sua ajuda, sempre visando o próximo passo do grupo na tarefa. A tensão que surge com esse novo modo de trabalhar parece "empurrar" o grupo para frente. A preocupação da Diretora com a disponibilidade de tempo entra em conflito com a estratégia de condução do planejamento pelo Pesquisador. Ele recorda os passos do planejamento da didática desenvolvimental de Davidov, com o duplo movimento na instrução de Hedegaard e Chaiklin.

Diretora: Tá. Então tá. Então nós vamos começar com Uma Amiga Diferente.

Pesquisador: Então me ajuda, me ajuda.

Diretora: Ham.

Pesquisador: Escreve Fase aqui, Conteúdo Geral pra gente não perder de vista a nossa ação como planejadores, né?

Diretora: Hunrrum. A.: (começa a escrever o planejamento).

Pesquisador: Seção, conteúdo principal. Seções, né? Conteúdo principal. ... seções... nós estamos aqui numa fase de planejamento que é a formação dos objetivos, concorda? Concorda

Diretora?

Diretora: Hunrrum.

Pesquisador: Antes de... da gente registrar ali o nome da história ... nós temos que ter um objetivo. Qual que é o objetivo anterior? Qual que é a formação do objetivo? Se você quiser escrever aí também, né?

A.: Tá.

Diretora: Então, o objetivo é ... da escolha desse tema pra semana. É isso? Qual que é o objetivo de trabalho? Seria isso?

Pesquisador: Isso. Formação do objetivo de trabalho. Que é o objetivo da pesquisa do planejamento. Nós estamos pensando em objetivos. Onde a gente quer chegar, né? Porque senão você... isso já está na cabeça dela, de vocês.

Diretora: É, eu acho assim o... o objetivo maior dessa atividade é saber conviver com as diferenças individuais.

Pesquisador: Ok.

Diretora: É viver harmoniosamente com as diferenças individuais.

Pesquisador: Então aqui ó: Ao invés de... No conteúdo geral...

Diretora: Hunrrum.

Pesquisador: Pra você introduzir a pesquisa, atividade de pesquisa... vamos pensar assim: A gente vai levar as crianças a descobrirem isso com as atividades.

Diretora: Sim.

Pesquisador: Atividade de pesquisa com as crianças não é nada mais do que isso....

Diretora: Hunrrum.

Pesquisador: ...com a atividade, o quê que é conviver, né?

Professora: É. Eu não preciso falar pras crianças isso, mas o objetivo... ele tá, ele tá certo. A professora tem... isso né?

Pesquisador: ...na sua mente.

Diretora: Ela não precisa falar isso.

Pesquisador: Não.hm=hm (--)(af.)

Diretora: Ela, ela vai trabalhar com as crianças, através... né? da história ou das atividades que vão acompanhar essa história, pra que eles...

Pesquisador: Descubram.

Diretora: ...lá no final do trabalho, descubram exatamente isso. Né?

Pesquisador: Exatamente.

Diretora: Esse... que cheguem, né? a esse objetivo.

Pesquisador: Com o passar das atividades. Isso! Tá vendo que não tem nada diferente do outro planejamento? A única diferença é que aqui a gente considera que a criança realmente vai ter atividade para descobrir por si próprio, não é? Quê que a gente tá presenciando nas aulas, apesar de eu não estar lá dentro... assim ... eu estou observando as professoras expondo, o que é a *diferença*, ... dando aula expositiva..

Diretora: E não é pra fazer isso. E então, assim, eu to aqui com um relatório de uma das professoras que é a, a postura: “Eu estou disponibilizando a informação”.

Pesquisador: Explicando...

Diretora: E isso que eu falo com elas: Não é isso, vocês têm que trabalhar com as crianças pra que eles descubram essas coisas. Não é a professora que mostra, não é a professora que fala, não é a professora que dá a aula. É o grupo, junto, que trabalha naquela atividade pra chegar naquele objetivo. Tá?

Pesquisador: Isso. Esse é o objetivo da aula.

Diretora: E mesmo assim, ó. Tem um relatório aqui comigo é assim: “Com o objetivo de mostrar para o educando”. Então não é mostrar, a professora vai compartilhar essas informações, essas atividades pra que a crianças chegue né? nesse objetivo.

Pesquisador: Então, a grande dificuldade nossa aqui...

Diretora: É...é... é a mudança do olhar, é a mudança da postura, mesmo na hora de escrever. Né?

Pesquisador: Por que se você escreve assim, é por que você tá fazendo assim.

A.: hm=hm (--)(af.)

Diretora: Sim. Então vamos lá A., vamos lá ...

Na perspectiva da Diretora, neste debate em que os conceitos do duplo movimento no ensino e aprendizagem são estudados com as práticas da Instituição Escola ADA, tornam-se evidentes os conflitos entre as intenções e os projetos institucionais e as intenções e atividades de algumas professoras, em suas aulas. Ela constatava este problema na análise dos relatórios das professoras e naquele momento da elaboração do Planejamento, tendo a confirmação das

observações do Pesquisador, também. As aulas permaneciam, em alguns casos, expositivas, centradas na exposição da matéria pelas professoras às crianças.

Na Perspectiva da Professora, com esta atividade de planejamento, nesta Reunião Pedagógica, reforçava-se a compreensão de que, na Educação Infantil com as crianças, a ênfase deveria ser nas atividades mais relacionadas com a vida delas, o seu cotidiano, com tarefas que significassem ações concretas pelas crianças.

Na avaliação do Pesquisador, a Diretora passa a compreender a Didática Histórico-Cultural, nas ações para desenvolver o Planejamento da Unidade de Ensino, e após as leituras dos textos mencionados no Seminário realizado pelas pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção, no final de Junho, na Escola ADA. Os conceitos da abordagem do duplo movimento do ensino consolidavam-se com a atividade do Planejamento. Isto tornava-se evidente com a participação ativa da Professora A., naquela Reunião. O Planejamento, na Pesquisa, estava sendo facilitado pela participação ativa da Diretora e da Professora, que possuem níveis diferentes para a abstração, a formação de conceitos científicos na Didática. Os conflitos conceituais, na orientação intencional das pessoas do Grupo, passam a ser resolvidos com os novos motivos para aquele Planejamento.

Segue-se a apresentação deste protocolo da Pesquisa por ser muito importante para a compreensão, interpretações e análise das atividades das crianças nos cenários Sala de Aula e Sala de Aula-informática.

"Pesquisador: Nós estamos meio travados é só por causa disso.

Diretora: É. Então vamos. O quê que a gente vai colocar aqui? A fase, formação dos objetivos e os...

Pesquisador: Depois...

Diretora: ...a história 'Uma Amiga Diferente'. Tem que deixar claro que isso aqui é uma história que vai ser contada.

A.: Hanrram.

Diretora: É bom contar...

Pesquisador: Eu acho que ela vem aqui mais na frente. Quer ver! Do... planejamento.

Diretora: Então qual é o objetivo? Vai escrever é isso?

Pesquisador: Vai... vai escrever o objetivo geral.

Diretora: Então vamos lá. Põe... só um minuto aqui.

Pesquisador: Vamos... ler isso daqui rapidamente?

A.: Vamos.

Pesquisador: Isso. Foi você que fez? Pode?

A.: Sim foi.

Pesquisador: Pode, pode pôr a mão na massa, senão fica eu conduzindo.

A.: Fase, formação dos objetivos...conteúdo geral, introdução a atividade de pesquisa explorando a identidade. Seções. Conteúdo principal um: formulando questões sobre a identidade na sua vida. Dois: Passos para fazer a pesquisa. Então, o que a gente vai.... o que a gente fez...

Diretora: O que vocês fizeram...

A.: É. Pra, pra... nessa.

Diretora: ...na, quando começaram o projeto identidade.

A.: Então, nós pedimos a xerox da certidão de nascimento pros pais. Prá quê? Prá fazer uma pesquisa desse nome. Então, aí aqui, mas lá eu vou explicando...

Diretora: Não precisa explicar, só lê A., pra gente começar mais rápido. (Havia um determinado tempo para a elaboração do Planejamento).

A.: Escrita do nome, o nome dos pais, o nome dos avós, que é o conteúdo dessa certidão de nascimento. Formulando os temas da pesquisa, identidade social, institucional e individual. Uso do computador para desenhar e a escrita do nome do, do educando, além de livros, fotos, jornais. Aí observação. Os livros citados aqui são sempre com o objetivo de fazer com que os educandos se reconheçam como parte de uma sociedade e são eles...aí eu cito os livros que nós trabalhamos aqui pra essa questão da Identidade deles; de conhecer o Eu deles mesmo, família da onde ele é, né?

Pesquisador: Hunrrum. Isso já foi realizado?

A.: Já foi realizado.

A.: Continua?

Pesquisador: OK.

Diretora: Pode continuar.

A.: Os livros foram: 'Conhecendo o seu corpo', 'Juntos no coração', 'A Fala em público', ...'Bebê vai à escola', 'Bebê compartilha suas coisas', 'Bebê... essa é uma coleção que nós trabalhamos; 'Bebê vai para sua cama'. Cinco: darmos início para a atividade para Identidade. Será solicitado aos pais, aí eu explico direitinho a certidão de nascimento. Onde a primeira atividade será de trabalhar o nome... das crianças e o dia do nascimento delas que é para o número passar a ter um significado para elas. Então, o dia do nascimento delas. Esse planejamento será registrado é as atividades através do caderno de planejamento com avaliações diárias, além de um portfólio coletivo na sala com a participação de todos os educandos. Dando sequência as atividades do projeto Identidade, realizaremos uma entrevista

para ser encaminhada aos pais. Que foi realizado também; aí a gente colocou aqui algumas questões para serem respondidas por eles: Quem escolheu seu nome? Pai, mães, tios, padrinhos, avós...

Pesquisador: Então, ... aí nesse ponto as crianças passaram a pesquisar sobre a sua pro (inaudível). Não é?

A.: Isso. Eles levaram isso pra...

Pesquisador: Sobre a sua própria identidade, a sua consciência pessoal. Então ta.

A.: Isso. Qual o significado do nome? Por que escolheram esse nome? ... Então, houve uma, uma pesquisa pra escolha desse nome? (...) Assim, o que a gente queria saber disso é, ... a partir dessa escolha desse nome: Por quê desse nome? ... Alguém de repente viu em alguma novela, em algum livro, é homenagem a algum parente.... Aí o próximo passo que foi dado, foi a escrita do nome mesmo, né? A linguagem escrita do nome deles. Que é um trabalho diário também. Depois disso nós trabalhamos o nome dos pais, né? A escrita também, o nome dos avós maternos e paternos. Partindo desse princípio estaremos dando abertura das atividades relacionadas à família. E aqui entra a questão dos irmãos. Então, quantos irmão a criança tem? ... Quais são também seus nomes? A idade de cada um deles? Então, tudo que a gente fez lá individualmente com cada um deles, a gente fez depois com a família mesmo, com os irmãos.

Pesquisador: O conteúdo geral ainda é esse. Vamos passar um pouquinho pra frente?

A.: Hunrrum.

Pesquisador: O conteúdo geral continua esse né? Explorando a identidade, e aqui são as atividades desenvolvidas, né? Ham... ok. Descrevendo as seções de cada um. Né? Aqui já mudou ou não?

A.: Fase um.

Pesquisador: Que fase nós estamos aqui?

A.: Fase um.

Pesquisador: Formulação do modelo. Isso aqui é muito importante.

Diretora: Hunrrum.

Pesquisador: Ham... Formulação dos objetivos, ainda estamos nessa fase. Né? Até aqui. Então, formulação dos objetivos é você pensar no conteúdo geral e nas seções do conteúdo principal. Seria então, por exemplo, desenvolver... diante de... amor e ... que isso aqui? Ah! Tá...

A.: Tá falando aqui. Então aqui a gente colocou a questão de trabalhar a etnia. Né? Para essa atividade levaremos as crianças até... então é o que a gente realizou com eles, a sala de dança

utilizando o espelho, mostrar que fisicamente todos somos diferentes. Né? Então aqui entra muito a questão de ser igual internamente, né? quando agimos com amor e exercemos a amorosidade com o próximo. É ... diante do espelho levá-los a se olharem, a se tocarem, a se movimentarem, eles perceberem mesmo como, como eles são. Né?

Pesquisador: OK. Nessa fase que nós estamos aqui, da formação dos objetivos né? Qual é o conteúdo geral que você vai colocar aí? [O] ...que você vai introduzir com as crianças a atividade de pesquisa e atividade de pesquisa que, pelo que eu estou percebendo, é usando essa história aí né?

A.: Hunrrum. A história (inaudível).

Pesquisador: Nessa fase aqui ainda? Formação ... dos objetivos. Nas crianças, veja bem: nós temos que pensar em objetivos da professora? Pensando que como é que vai [vão se] formar esses objetivos na criança? Olha o tanto que muda o paradigma! A gente tem que pensar que a criança vai formar objetivos também, senão ela não se motiva na atividade."

O Pesquisador pretendeu exemplificar esta Didática com a prática da aula se configurava ali, naquele momento, em que ele assumia a competência de professor e elas a de estudantes que estavam tornando próprio o conhecimento do planejamento histórico-cultural.

Ao nosso ver, este foi um dos momentos mais significativos de realização dos objetivos da pesquisa com a Abordagem Histórico-Cultural. Na prática desta reunião didática e pedagógica, novas conceitualizações, novas formações mentais, começavam a ser constituídas. Os conceitos estudados de vivência [*perezhivanie*], Zona de Desenvolvimento Proximal, dentre outros que não poderão ser desenvolvidos aqui (capítulo primeiro), mas podem ser encontrados nos diálogos acima apresentados.

6 Reunião Pedagógica IV - Avaliação do Processo da Pesquisa (18.09.2012)

A seguinte Reunião Pedagógica de Avaliação desta Pesquisa foi escolhida como Protocolo objeto de Interpretação exemplar que possibilita uma visão do processo da Pesquisa Intervenção Pedagógico-didática, desde o seu início.

A reunião inicia-se com o Pesquisador, a Diretora, a Coordenadora Pedagógica e, em seguida, conta com a participação das Professoras C. e E.

Nesta Avaliação, pode-se interpretar e analisar mudanças qualitativas importantes no conhecimento das pessoas acerca da Didática Histórico-Cultural: É um diálogo que reflete o processo de aprendizagem das pessoas engajadas na Pesquisa Intervenção. Ele acontece após o Planejamento da Unidade de Ensino – Aula com a Professora A. e a Diretora, coordenado

pelo Pesquisador e após a prática do Planejamento, ou seja as aulas, em que se podem estudar as mudanças qualitativas ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, no trânsito dos alunos da Sala de Aula para as Aulas na Sala de Aula-Informática.

A reunião serviu para se discutirem os problemas e as dificuldades que surgiram com a realização do plano, a ausência justificada da Coordenadora Pedagógica por questões de saúde e outras questões surgidas na operacionalização do planejamento:

"Pesquisador: E... e... a ideia, Coordenadora Pedagógica, era elaborar só um, uma unidadezinha de ensino de uma semana e observar na prática dessa professora ... a A. ...a Diretora teve uma ideia genial, que era de trazer ... as crianças que estavam desenvolvendo a historinha da abelhinha com o livro ... a abelha que faz o mel, que vai na flor, que faz o mel. ... trazer as crianças para o computador pra serem pesquisadoras de como fazer o mel, eu percebi como pesquisador, como observador, participante ... que a motivação das crianças foi muito maior, as crianças tiveram motivo muito maior pra poder participar das atividades didáticas em sala de aula, de ensino e aprendizagem, ou seja, elas começaram a pesquisar o conteúdo de uma historinha que elas só estavam ouvindo... a professora contar. Mais ainda, isso reforçou os nossos estudos anteriores que os motivos das crianças, surgem e se reforçam na atividade das crianças, no processo de ensino e aprendizagem. Então é muito interessante a gente observar isso também. Quando as crianças foram para o computador novos motivos surgiram.

Coordenadora Pedagógica: É o que a gente...

Pesquisador: E inclusive... da professora que passou a ser... [aluna, invertendo a sua posição com um aluno].

Diretora: E, assim, novas atividades estão sendo feitas relacionadas com o tema ... que elas estão desenvolvendo. Então, nesse final de semana... que você não estava presente, a própria A. deu continuidade ao planejamento que ela tinha feito...

Pesquisador: Que barato!

Diretora: Que a construção, depois da ida ao computador, ... a construção da colmeia, então eles estão fazendo a colmeia, aqui tem umas fotos né..."

A Diretora refere-se à criação de uma instalação colmeia, tarefa que seguiu da confecção com as crianças, orientadas pelas professoras de um modelo artístico em um grande painel construído por todas as turmas de 4-5 anos, na escola. Os alunos destas classes participaram das aulas com o novo planejamento.

O diálogo, a seguir, mostra um problema enfrentado na pesquisa intervenção que deixava claro para o grupo a necessidade da formação das professoras como pesquisadoras e o

desenvolvimento da ideia de que ela poderia ser o exemplo para que os alunos também se tornassem pesquisadores. A diretora refere-se, neste momento, às dificuldades das professoras em desenvolver o planejamento didático de uma unidade de ensino com a tabela-modelo do duplo movimento de Hedegaard e Chaiklin.

A discussão mostra a formação de novos conceitos e procedimentos no planejamento didático das professoras, diretora e coordenadora pedagógica:

"Diretora: ... revendo os textos... eu tenho outro texto aqui do Libâneo e da Raquel Freitas que eles falam sobre a elaboração dos planos de ensino- unidades didáticas...[(Libâneo e Freitas,)].

Pesquisador: Sim.

Diretora: Na verdade elas já leram esse texto e um texto vem complementar o outro [(Hedegaard e Chaiklin, 2005)]. No final desse texto na página sete, ele tem um modelo gráfico do plano de ensino que talvez seja mais ... fácil para as professoras visualizarem e começarem a construir a partir ... deste modelo.

Pesquisador: Ok.

Diretora: Eu entendo que o duplo movimento, ele vem bem antes, quando elas elaboram exatamente o que elas pretendem né, mas eu acho que isso aqui pra elas, hoje, é uma forma mais fácil delas conseguirem fazer aquele planejamento, pensando em todo esse conceito do duplo movimento...

Pesquisador: Sim...

Diretora: Eu acho, eu acho que é mais simplificado, exatamente mais do que esse...

Pesquisador: Ah! tá... (olhando os esquemas).

Diretora: Esquema que foi feito do duplo movimento...

Pesquisador: É, é sim.

Diretora: Que na verdade tudo que tem aqui é um resumo gráfico..., muito bem feito resumido pelo Pesquisador desse texto. Mas que talvez ele seja um pouco complexo pra gente conseguir, é...

Pesquisador: Isso (falando com outra professora).

Diretora: Entender e se apropriar...

Pesquisador: Sim.

Diretora: Dessa linguagem, de gente que fala muito de pesquisa ... porque o nosso professor não tá habituado a entender que ele é um pesquisador e que ele vai transformar as crianças em pesquisadores.

Pesquisador: Mas como é que você vai desenvolver esse modelo gráfico sem esse conceito de que professor é um pesquisador? (referindo-se ao modelo no texto de Libâneo e Raquel Freitas).

Diretora: Sim, mas que isso aqui está sendo desenvolvido no professor. O professor tem que se apropriar disso, mas assim eu tô falando de professores...

Pesquisador: Tem que formar esse conceito.

L.: Ele tem que entender isso, mas eu tô dizendo... não estou falando do nosso grupo especificamente, eu tô falando do geral...

Pesquisador: Não! é esse o desafio...

Diretora: Olha o professor... o professor ele não tem essa clareza de que ele é um pesquisador, de tudo né.

Pesquisador: Pra preparar sua aula, pra...

Diretora: Pra tudo.

Pesquisador: Por exemplo: Quando nós levamos as crianças para o computador surgiu a nossa dúvida, a ... a abelha faz o mel, fabrica o mel a partir do néctar ou do pólen?!

Diretora: Aham. Nós pesquisamos isso ou não? (Risos) dirigindo-se ao grupo que foi se formando na sala de reuniões.

Pesquisador: Pesquisamos?

Diretora: Nós vamos pesquisar?"

Esta reunião de avaliação do processo da pesquisa serviu para consolidar diversos conceitos didáticos fundamentais na Abordagem Histórico-Cultural, com as pessoas engajadas na mesma.

CAPÍTULO IV

A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA E SALA DE AULA-INFORMÁTICA

No presente capítulo, desenvolvem-se as análises e interpretações das atividades das crianças, as quais têm as suas linhas gerais no Planejamento Didático Histórico-Cultural com a abordagem do duplo movimento do ensino desenvolvimental das Unidades de Ensino/aulas mostrado no capítulo anterior.

A atividade de ensino-aprendizagem com as crianças foi realizada por duas professoras, a diretora da escola (naquele momento com as competências de coordenadora pedagógica e que também assume as funções de professora em alguns momentos), a secretária da escola (que assumiu as funções de Instrutora no uso dos computadores), e o pesquisador (que em determinados momentos também orienta as crianças no uso do computador).

Foram investigadas as mudanças que acontecem nos motivos das crianças, as possibilidades de mudanças qualitativas com as crianças na atividade de ensino-aprendizagem dos conteúdos planejados pela Professora, Diretora da Escola e Pesquisador, ao deslocarem-se de um cenário de atividade para outro, no interior da mesma Instituição: da Sala de Aula, para a Sala de Aula-Informática.

As preconcepções teóricas do pesquisador apresentadas no primeiro capítulo do presente trabalho orientaram as interpretações em nível de senso comum, para os níveis da prática situada (institucional) e temático. Ou seja, trabalhou-se a abordagem do ensino-aprendizagem desenvolvimental, com o duplo movimento na totalidade da situação social das pessoas engajadas na pesquisa, com a abordagem histórico-cultural. Os níveis de análise dos protocolos da pesquisa foram: a sociedade (Comunidade); a situação social das pessoas nos cenários das atividades; as práticas e valores institucionais; as pessoas nas atividades, em especial, as crianças, neste capítulo.

Busca-se, neste momento, analisar a perspectiva das crianças, os motivos e possibilidades de aprendizagem, bem como das demais pessoas nos ambientes das atividades, a perspectiva da instituição escolar e as demandas nas práticas institucionais e a perspectiva social (da Comunidade). Os indicadores categoriais são: a orientação intencional das pessoas em suas interações nos ambientes da pesquisa; os padrões de interação das crianças com as pessoas engajadas na pesquisa; os conflitos nas intenções e projetos diferentes na interação das pessoas; as mudanças qualitativas nos motivos e competências no desenvolvimento das

crianças. Esses indicadores orientam e contribuem para a organização categorial e a escolha dos episódios para novas conceitualizações a partir da prática da pesquisa, com os novos modos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem.

1 Sala de aula

Para a análise e as interpretações das atividades em sala de aula, selecionaram-se dois episódios significativos: 4.1.1. Aula da Professora A. com a participação da Diretora (11.09.2012), com o tema "Uma amiga diferente", uma história infantil sobre a abelhinha Daniela, que possui a síndrome de Down, cujo cenário é uma escola na colmeia; 4.1.2. Aula da Professora F. (13.09.2012), em dois momentos que refletem as brincadeiras como atividades de ensino-aprendizagem com as crianças de quatro e cinco anos, na Educação Infantil, em que se trabalha uma história infantil sobre as *diferenças*, com o tema do jardim cultivado pelo jardineiro Juvenal.

1.1 Aula da Professora A. com a participação da Diretora em 11.09.2012

As crianças movimentam-se em suas carteiras, esforçando-se para dar atenção à diretora e à professora A., que permanecem em pé, próximas à porta, em frente a um grupo de crianças e praticamente situadas nas costas de outro grupo. O pesquisador permanece filmando a atividade em sala de aula.

As crianças estão sentadas uma ao lado da outra, de costas para a parede, em mesas de estudo independentes, em uma sala de aula retangular, confortável, arejada e bem iluminada. São duas filas opostas de carteiras, de forma que as crianças possam ficar umas de frente para as outras. Pode-se ver um quadro negro ao fundo da sala, com letras do alfabeto recortadas, na forma de grandes cartões coloridos, além de um armário usado para guardar o material das aulas. Em frente ao quadro, vê-se uma carteira vazia, ocasionalmente usada pela professora ou aluno.

As aulas de contação de histórias observadas anteriormente, pelo pesquisador, seguiram o seguinte padrão sequencial: leitura do conteúdo da história pelas professoras, que mostravam as gravuras às crianças, página por página, com o livro aberto; as crianças sentavam-se em círculo, ou semicírculo, nas carteiras, em sala de aula, ou no chão dos pátios da escola; a maioria delas mostravam interesse, mas algumas mantinham-se dispersas, com a atenção voltada para diferentes ações das pessoas, nos ambientes; as professoras solicitavam às crianças que elaborassem modelos relacionados aos personagens da história, ou ao conteúdo da história,

utilizando-se de folhas de papel A4 e lápis de cera, ou massa de cera para modelagem; cartazes também eram elaborados pelas crianças e professoras, com aspectos diferentes da mesma história, para a composição de um mural comum às turmas das crianças com a mesma faixa de idade (quatro e cinco anos).

A diretora relembra, de forma dialogada, com as crianças, a história "Uma amiga diferente" (HONORA, 2008). O ambiente desta história infantil é uma floresta, e o livro é rico em ilustrações que atraem a atenção das crianças. A abelhinha Daniela, que era diferente, pois tinha a síndrome de Down, conhece Juca, um filhote de zangão esperto e feliz, que estudava anteriormente na escola Favo de Mel. Ele matriculara-se recentemente na sua escola, chamada Colmeia Encantada, em função da mudança dele e de seus pais para aquela colmeia. As diferenças físicas de Daniela são as mesmas de uma criança com Down. Apesar de um pouco de receio devido à sua nova situação, Juca estava muito contente e fez amizade com Daniela. Sempre estava pronto a ajudá-la. Dona Mary, a professora, dava atenção especial a Daniela, também. A mãe de Juca explicou-lhe sobre a síndrome e que a abelhinha diferente deveria ser tratada com todo o carinho. Juca e Daniela estudaram juntos por muito tempo. Encontraram-se, já adultos, na "melascaria" Orquídea de Ouro, em uma comemoração que reuniu os colegas, recepcionados por Dona Mary, já um pouco idosa. Eles recordaram os bons tempos de escola.

A expectativa das crianças é grande. A professora A. mantém-se observando a condução da aula pela Diretora, que faz perguntas às crianças, como um modo de recordar com elas o conteúdo da história infantil. Ouve-se uma certa algazarra na tentativa de respostas pelo grupo de crianças, coletivamente. Em seguida, algumas crianças passam a liderar as respostas às perguntas da diretora. A orientação intencional da diretora e da professora objetiva retomar o tema da história com as crianças, a título de recordação. A perspectiva das mediadoras do processo ainda não reflete os objetivos do planejamento com a abordagem do duplo movimento. A perspectiva das crianças, mostradas em suas respostas, reflete o conhecimento ainda em um nível de conceitualização e abstração de senso comum, conceitos cotidianos que não são trabalhadas como conceitos científicos pelas crianças. Pode-se perceber que, apesar das ricas ilustrações da história, no livro, algumas crianças conseguem apenas reproduzir aspectos idealizados dos temas. É claro que a história contada com as ilustrações, bem como as ações de desenhar e modelar, tornam bem mais concreta a atividade que, no entanto, não se completou com a pesquisa dos temas pelas crianças.

O diálogo a seguir reflete o clima de camaradagem e alegria entre os colegas, expressa pelos risos das crianças:

"Diretora: como é que foi a história da Daniela?"

Alunos: (alunos falam ao mesmo tempo) Aluna x, audível: ...ela era uma abelhinha

Diretora: Ela era uma abelha? ... ela era abelha?

Alunos: (Inc.).

Diretora: ela era uma abelha diferente?

Alunos:(todos juntos): éééé...

Diretora: porque que ela era diferente?

Aluno x: porque ela era uma menina.

Alunos:(risos) ... (Inc.)

Diretora: Ela nasceu diferente! (---)

Aluno x: Ela tinha problema...

Diretora: Ela tinha problema?

Alunos: Siiiiim!"

A Diretora consegue manter a atenção das crianças e a participação de várias no diálogo que se seguiu na forma de perguntas e respostas. As demandas da diretora, que assume a competência e função da professora, são expressas na forma de perguntas. Como se viu acima, no início, os alunos tentam responder todos ao mesmo tempo. Depois, alguns alunos tomam a iniciativa de responder às perguntas sobre o conteúdo da história.

Essa forma de condução da aula, pela diretora, foge ao padrão observado pelo pesquisador, em relação às aulas das demais professoras engajadas na pesquisa, e em relação às aulas da própria professora A.. A mudança ocorrida no padrão das aulas deve-se parcialmente ao novo planejamento didático, com a abordagem do duplo movimento, em que as crianças passaram a pesquisar o conteúdo da história infantil, na sala de aula-informática, com a ferramenta Google, em pequenos grupos de até sete alunos.

A iniciativa da Diretora em assumir a orientação pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem reflete a reunião pedagógica para o planejamento didático desta unidade/aula. Na presença da diretora, com a competência de orientadora pedagógica, a professora A. adota uma postura mais passiva, como adotara durante o planejamento didático da aula. Pode-se perceber a perspectiva da diretora: ela assume o controle da situação social da aula nas práticas institucionais, no desejo de realizar os objetivos do planejamento da unidade de ensino/aula, com os objetivos da pesquisa intervenção.

A perspectiva da professora reflete-se em seu comportamento de receber ajuda de forma mais passiva, ou seja, de permitir que outras pessoas tomem a iniciativa nas conceitualizações do modelo planejamento didático e, inclusive, assumam a sua função como professora. Estas

atitudes podem refletir práticas pedagógicas mais tradicionais na escola, e o sentido de hierarquização na administração escolar.

Na perspectiva do pesquisador, o processo de aprendizagem da própria professora, na abordagem do duplo movimento, exigiria uma atitude ativa da mesma, o que ocorreu após a exemplificação na prática, pela diretora com a competência de coordenadora do processo didático-pedagógico. As intenções de todos era a formação da professora para que pudesse compartilhar com suas colegas aqueles processos didáticos e futuros planejamentos, com a orientação da diretora, na falta da coordenadora pedagógica.

A Diretora explica para as crianças, em seguida, a tarefa de pesquisa da palavra COLMEIA que será realizada pelas crianças nos computadores da sala de aula-informática, com o uso dos computadores e a ferramenta de busca GOOGLE. Portanto, a orientação intencional das crianças com a demanda da diretora reflete o objetivo de pesquisa do tema da história infantil, com a mudança da situação social das crianças e a nova tarefa. Essa mudança na situação social das crianças cria novas possibilidades para a atividade de contação de história e aprendizagem, na relação entre os novos motivos no ambiente sala de aula-informática, as demandas para as tarefas e os motivos das crianças.

O suporte institucional cria possibilidades para a atividade nova e novos motivos para as crianças. A diretora fala sobre a tarefa que será realizada, na forma de diálogo com perguntas e respostas, criando expectativas nas crianças:

" Diretora: ... Então hoje nós vamos lá na sala de computador, será que vai dar tempo prá ir todo mundo?

Aluno 1: acho que... (faz uma pergunta a Professora) (Inc.).

Diretora: É. Nós vamos levar alguns de vocês, nós vamos fazer um trabalho lá beem interessante. A gente vai tentar descobrir como que é a casinha abelha Daniela, não é isso?

Aonde que a abelhinha Daniela mora?

Aluna K.: Na colmeia.

Alunos: na colmeia

Aluno 3: e ela faz melzinho.

Diretora: será que ela mora com bastante gente? Será que a família dela é grande?

Alunos: ééé (--) !!!

Diretora: nós vamos descobrir isso lá no computador... tá bom?

Alunos: tááá.

Diretora: quem vai primeiro, tia A.?

Diretora: (alunos levantam a mão para serem escolhidos) Iii! Todo mundo?! Só vai dar pra ser, deixa eu ver quantos com a P. [a secretária da escola, com funções de instrutora de informática], pera aí, calma..."

A iniciativa das crianças para buscar a nova atividade, com a demanda da diretora, explica a orientação intencional delas para a pesquisa do conteúdo da história infantil.

"A.: Ó! (-) olha só: não dá prá ir todo mundo de uma vez, nós vamos, lembra da nossa educação? De pouquinho em pouquinho... para levar o maior número de crianças... (Inc.)

Diretora: Ah! É... quem vai primeiro? Então fala quem vai primeiro..."

A Diretora sugere a ação da professora, que passa a escolher os alunos que começarão a tarefa no outro ambiente de ensino-aprendizagem. A. tranquiliza as crianças que ficarão na sala de aula: "todo mundo vai tá? ... fica esperando..."

Ao final deste episódio, a diretora solicita à professora que "reforce" o conteúdo da história com as crianças que permaneceram em sala de aula. As professoras escolheram as primeiras crianças que se deslocariam para a sala de aula-informática, contígua à sala de aula. As atitudes da diretora sugerem que ela esteja orientando a professora para o novo modo de ensino-aprendizagem com o seu próprio exemplo, assumindo as competências, ora de professora, ora de coordenadora pedagógica.

O foco das professoras nas práticas de ensino-aprendizagem, ou seja, nas situações práticas das suas vivências, indica esse procedimento da diretora, mais voltado para as práticas da exemplificação na docência do que para a conceitualização do planejamento didático. Em outras palavras, mais do que realizar abstrações teóricas no planejamento didático da unidade de ensino/aula, a prioridade das professoras é a prática das relações de ensino-aprendizagem com as crianças. Parece haver um sentimento da diretora de que não há tempo para a elaboração conceitual do planejamento didático com o duplo movimento histórico-cultural, pela professora. Na perspectiva do pesquisador, esse seria um processo mais demorado de apropriações conceitual e prática pelas pessoas engajadas na pesquisa que, no entanto, poderia ser mais efetivo, o que se pôde constatar nas reuniões pedagógicas de avaliação da pesquisa intervenção.

1.2 Aula da Professora F. no dia 13.09.2012

O próximo episódio escolhido para a análise, no ambiente [*setting*] da Pesquisa sala de aula da Professora F. e seus alunos, mostra mais fortemente essa prioridade para as práticas de ensino-aprendizagem, pelas professoras, em detrimento de ações e operações didáticas com

fundamentação teórica com as crianças. No entanto, elas planejam diariamente, em grupo, as atividades com os alunos, a partir do planejamento escolar anual e semestral.

A professora trabalha a história do jardineiro Juvenal e seu jardim, com o livro "De todas as cores" (RIBEIRO, 2005). A história é ricamente ilustrada e acontece no jardim com margaridas brancas, girassóis amarelos, tulipas vermelhas, hortênsias azuis, petúnias roxas e outras flores plantadas em canteiros diferentes para cada espécie. As flores olhavam-se com desprezo, criticando as cores, as formas e até o temperamento umas das outras. As borboletas, as abelhas, os bem-te-vis, canários e beija-flores eram atraídos pelo néctar e o perfume das flores e visitavam cada canteiro. Flores diferentes nasceram nos diversos canteiros, causando espanto e confusão entre elas e estranheza no Juvenal que, no entanto, considerou aquela uma boa ideia: misturar todas as flores, tornando o jardim mais colorido, o que atraiu mais insetos e pássaros. As flores, que no começo não aceitavam aquela situação, com o tempo aprenderam a conviver umas com as outras, tornando-se amigas e reconhecendo as qualidades de cada uma. Juvenal cuidava de todas as flores com o mesmo carinho e as pessoas encantavam-se com o jardim colorido e perfumado, tornando-o feliz e orgulhoso!

A ação de ensino-aprendizagem nessa aula da professora F. é recordar o nome das flores do jardim da história infantil, através da brincadeira da forca. O objetivo, além de ensinar às crianças o nome das flores da história contada, é também o "letramento" com o desenho das letras do nome, escritas no quadro. Na realidade, trata-se de uma tentativa de pré-alfabetização com as crianças.

Ela indica nominalmente cada aluno, de forma aleatória, para tentar acertar as letras que compõem o nome da flor, a ser preenchido sobre espaços sublinhados de cada letra em branco. Quando as crianças erram a letra, uma parte do corpo representando um boneco na forca é desenhada. Os alunos demonstram gostar do jogo e divertirem-se. Eles permanecem sentados em suas carteiras, dispostas em U, na sala de aula. Veja-se abaixo a descrição da brincadeira:

"Professora: Seus dedinhos... Tá bonito o boneco. O boneco vai para a forca e ninguém adivinha. Uma letra (aponta para a aluna M.).

Aluna M.: N.

Professora: N? Tem não! Vou fazer... A outra mãozinha da?

Alunos (as): M.!

Professora: Da M... a mãozinha da M. é menor! R., sua vez: diga uma letra.

Aluno R.: É a T.

Professora: Diga uma letra (fala para aluna T.).

Aluna T.: S.

Professora: S? Tem não! Eu vou fechar o corpinho da T., eu vou fechar o corpinho da T. (repete a professora).

Professora: Diga uma letra R. Pensa R.!... pensa R.! Olhe o alfabeto ali (aponta para o quadro de giz que está com todo o alfabeto desenhado em papel e colocado na parte superior do mesmo).

Aluno R.: F.

Professora: F.? De quê? De F.? Tem não! Eu vou fazer as perninhas do R.

Alunos (as): Risos...

Professora: Perninhas do R.! Calma! – Fala para os alunos (as). Tente lembrar da letra, tá faltando letra. Ó que perninhas... Hummm...

Professora: A., diz uma letra.

Aluno A.: O.

Professora: O? Tem não! Vou fazer o pezinho do A.... O pezinho tá assim (demonstra com a mão).

Professora: É... P.: uma letra. Pensa, P., pensa rápido!

Aluno P.: C.

Professora: C? Tem não! Vou fazer o outro pezinho. Pra quem?

Alunos (as): P.!

Professora: Do P., peraí... (acertando o desenho). É o Curupira... Beleza!

Professora: Diga uma letra, B.!

Aluno B.: G.

Professora: C?

Aluno B.: D.

Professora: C?

Aluno B.: D.

Professora: Então... Letra C? V?

Aluno X: Z.

Professora: Z? Muito bem...Tem não. Eu vou fazer... Meu Deus do céu... A barriguinha dele, aqui está o “umbiguinho”. Gente...”

Nesse momento da aula, a professora teve que ausentar-se da sala de aula e solicitou que uma criança a substituísse na condução da brincadeira da forca. Sussurrou a palavra no ouvido do aluno R., que conduziria a brincadeira. Os alunos começaram a falar várias letras do alfabeto. O aluno indicado por ela para continuar a brincadeira conduz a tarefa de forma que os colegas permaneçam participando ativamente. Alguns alunos estavam um pouco agitados, falando todos

ao mesmo tempo. Nota-se que uma criança solicita aos colegas que falassem um de cada vez. Essa criança encontra-se quase o tempo todo de costas para o quadro, em sua carteira, aparentemente desinteressado na brincadeira conduzida pelo colega.

Este momento é rico em exemplos do desenvolvimento de conceitos histórico-culturais na brincadeira (FLEER, 2010). A imitação possibilita constatar que a maioria das crianças ainda não conseguiam relacionar todas as letras do alfabeto com a ideia das coisas que os nomes representam. A dificuldade é resolvida com uma ação de adivinhar as letras da palavra que estava sendo escrita. O pesquisador pode observar, mesmo sem uma pesquisa psicológica e pedagógica desenvolvida, novas formações em uma ou outra criança, nos espaços da ZDP, e a necessidade da ajuda da professora e dos colegas, mostravam as possibilidades de desenvolvimento na aprendizagem.

A criança que imita a professora já sabe a palavra sussurrada em seu ouvido. Exercita-se na escrituração desta e de outras palavras e este momento da brincadeira justificaria um capítulo à parte nesta Tese.

O pesquisador continua a filmar a aula, sem interferir diretamente.

"Professora: Vem aqui amor – chama o aluno R. – vamos parar um pouquinho. Vai R., perguntar a letra e fazer lá. Deixa eu dizer para você qual é a palavra (fala ao ouvido do aluno R.). Entendeu? Entendeu?"

Professora: Quem é que vai embora agora? (Pergunta para a turma, quem vai para a sala de aula-informática) ...

Aluno R.: Uma letra, G.! Anda logo, G.!" ...

O aluno R. demonstra conhecimento das ações e operações da brincadeira e seus colegas continuam participando segundo as demandas dessa criança, que segue o exemplo da professora, assumindo a sua situação social na aula.

Neste ponto do episódio, a Diretora entra na sala de aula, permanecendo na porta, e faz um gesto de interrogação ao pesquisador, perguntando o que estava acontecendo. Ele percebeu que a diretora poderia interferir na brincadeira, agora conduzida pelo aluno R., e solicita a ela que deixe continuar. Explica o ocorrido e ela concorda. Os dois conversam sobre as competências da professora F.. O pesquisador explica que a professora consegue que o aluno assuma o seu lugar na condução da brincadeira. "Ela consegue se colocar no lugar do aluno e o aluno no lugar da professora", fala o pesquisador. Algumas crianças permanecem na brincadeira com o aluno R., enquanto outras não demonstram o mesmo interesse.

A Professora retorna à sala de aula e retoma o seu lugar, na condução da brincadeira. Ela pergunta se os alunos conseguem adivinhar o nome da flor. Tenta abreviar o tempo da brincadeira.

"Professora: Chega, vamo lá, gleba... Eu vou dar uma dica: É o nome de uma flor.

Aluno R.: Tulipa. Tu-li-pa.

Professora: Tulipa! Palmas para o R., de novo!

Aluno R.: Ó tia, ó tia o L é aqui? (Pergunta ele para completar a palavra Tulipa).

Professora: É o T. T de tatu. Tu, T-U.

Aluno R.: Tia, diga uma letra.

Professora: Tu-li-pa, falta o quê? No final! Aqui tem A, falta o quê?

Aluno R.: O A de novo?

Os alunos começaram a falar várias letras do alfabeto. A professora volta-se para os alunos e soletra o nome da flor.

Professora: Tu-li-pa. PA!

Aluna X: U.

Professora: PA é o quê?

Aluno Y: É A.

Professora: Não, o A tá lá... (Aponta para o quadro).

Aluno Z: P.

Professora: Letra P! Bota a letra P para ele aí R.! Ele falou P!

Pesquisador: Muito bem!

Aluno R.: P? P?

Professora: O P é um palitinho e uma bolinha.

O aluno R. desenhou a letra P ao contrário. A professora apaga o "errado" e, juntamente com ele segura o giz, ajudando-o a escrever a letra P para completar a palavra Tulipa. "Professora: Pronto, vai sentar. Beleza!"

Mostrou-se, no capítulo terceiro, que uma das características da professora F. é a criatividade com ênfase nas práticas em sala de aula. De origem nordestina, a sua personalidade demonstra firmeza nas decisões que assume, com uma certa autonomia em relação a normas institucionais. Nas reuniões pedagógicas, falava das suas iniciativas criativas nas práticas escolares, criando, assim, diferentes possibilidades de aprendizagem para os seus alunos. Com ações intuitivas e focadas nas práticas da sua vivência como professora, o diálogo acima reflete, na perspectiva da professora, a intenção de iniciar as crianças no "letramento", com o conteúdo da história do jardineiro Juvenal.

Nesse sentido, percebe-se, na perspectiva das crianças, que a maioria delas ainda não consegue relacionar as letras do alfabeto com os vazios das letras do nome *tulipa*, em uma "adivinhação" pensada teoricamente. Fica claro o conflito entre as intenções da professora e dos alunos, neste aspecto. As respostas às demandas da professora parecem mecanicamente realizadas, realmente adivinhadas para participar na brincadeira. No final do diálogo apresentado acima, percebe-se a tentativa da professora em orientar as crianças para o objetivo do "letramento", com o alfabeto no quadro.

A orientação intencional das crianças, no entanto, estava mais em falar letras ao acaso. O motivo das crianças é a brincadeira, pela brincadeira. Ver quem acertava ou era inscrito no jogo, na representação do bonequinho na forca. Rir, mesmo que às vezes de forma "forçada", e glosar o colega que errava a letra. Esse padrão de interação entre eles refletia, naquele momento, quase nenhum avanço nas apropriações de conceitos científicos na construção de um "letramento" que não estava ocorrendo. A professora reagia estimulando a participação dos alunos que, no entanto, apenas imitavam o seu modo de relacionar-se, na brincadeira.

Mesmo com uma prática nova, ao colocar a criança no seu lugar de professora, os motivos permanecem os mesmos. A brincadeira da forca no máximo poderia contribuir para uma pré-alfabetização em que as crianças não elevariam os conceitos já assimilados no cotidiano escolar ao conteúdo real da história, com o tema *diferenças*. A competência das crianças não passaria da apropriação de alguns nomes diferentes de flores que elas não poderiam conhecer.

A falta do trabalho de pesquisa da professora com as crianças estaria clara no trânsito delas da sala de aula para a sala de aula-informática. A professora também não conhecia algumas flores da história infantil e tinha dúvidas quanto a conceitos importantes relacionados ao modo de produção do mel no trabalho das abelhas, tema da outra história contada. Mas esta é uma constatação que reforçaria a necessidade do planejamento com o duplo movimento do ensino-aprendizagem, seguindo a didática desenvolvimental. Este conflito nas intenções e projetos também ficou aparente nas reuniões de avaliação da pesquisa intervenção, como estudado no capítulo anterior do presente trabalho.

Vejam-se, a seguir, as novas condições de desenvolvimento que o suporte institucional para as novas práticas de pesquisa possibilitou, para a atividade de aprendizagem das crianças e a formação das professoras, na pesquisa.

2 Sala de Aula-Informática

2.1 Clipes selecionados em cenários-episódios no dia 11.09.2012 e 14.09.2012

Algumas crianças usam o computador pela primeira vez. A tarefa é realizar uma pesquisa, no computador, a partir da palavra escrita COLMEIA, na lousa. Elas copiaram a palavra no teclado, para fazer a busca na ferramenta Google. Elas aprendem a usar o mouse, na busca, com muita rapidez. Encontram imagens de abelhas, da colmeia, da produção do mel e muitas outras. Entendem as funções do cursor, etc. As crianças demonstravam alegria e motivação para a pesquisa.

Poucas crianças demonstraram dificuldades que impedissem a realização da tarefa. A instrutora de informática orienta os alunos, como mediadora das operações no processo. É evidente o trabalho cooperativo entre as crianças: uma convida a outra para ver as buscas feitas no seu computador e as mais experientes auxiliam as que não conseguem ainda operar a busca com segurança. Estavam evidentes os fundamentos conceituais da ZDP, com as imitações realizadas pelas crianças e as ações cooperativas no processo de ensino-aprendizagem, entre as crianças, das professoras entre si e com os alunos, do Pesquisador com todos os participantes na aula intervenção.

A situação faz lembrar Chaiklin (s.d., p. 13) de que imitar não é apenas copiar ações, mas reflete uma posição teórica nova e pressupões algum entendimento das relações dentro do problema que está sendo resolvido. Chaiklin cita Vigotski (Id., Ibid., p. 13):

Uma criança não está apta a imitar nada (1934/1998b, p. 201; 1934/1987, p. 209). "[I]mitação é possível apenas de modo que e naquelas formas nas quais é acompanhada pelo entendimento" (Vygotsky, 1931/1997a, p. 96). "Está bem confirmado que a criança pode imitar apenas o que se encontra com e dentro da zona do seu potencial intelectual" (Vygotsky, 1934/1987, p. 209). "A imitação refere-se a "todos os modos de atividade de um certo tipo desenvolvido pela criança ... em cooperação com adultos ou com uma outra criança" (1934/1998b, p. 202), e inclui "tudo que a criança não pode fazer independentemente, mas que ela pode ser ensinada ou que ela pode fazer com a direção ou cooperação ou com a ajuda de questões essenciais" (1934/1998b, p. 202).³⁸

Ressaltam-se as possíveis mudanças qualitativas na estrutura psicológica das crianças.

Eis a transcrição deste episódio:

³⁸ A child is not able to imitate anything (1934/1998b, p. 201; 1934/1987, p. 209). "[I]mitation is possible only to the extent and in those forms in which it is accompanied by understanding" (Vygotsky, 1931/1997a, p. 96). "It is well established that the child can imitate only what lies within the zone of his intellectual potential" (Vygotsky, 1934/1987, p. 209). Imitation refers to "all kinds of activity of a certain type carried out by the child ... in cooperation with adults or with another child" (1934/1998b, p. 202), and includes "everything that the child cannot do independently, but which he can be taught or which he can do with direction or cooperation or with the help of leading questions" (1934/1998b, p. 202).

"Professora: Ó! (-) vamos prestar atenção aqui Ó! (-). Quero que vocês procurem no teclado, essas letrinhas: é COLMEIA! A gente vai procurar o que é colmeia, tá bom? Vou ensinar um por vez,

Pesquisador: Vocês entenderam? Ó! (-), vocês vão procurar no teclado, Ó! (-), o "C" o "O" (--).

Professora: Nós vamos fazer uma p e s q u i s a... Nós vamo... Tá vendo aquelas letrinhas lá, escrito COLMEIA, nós vamos... (mostra para a aluna a digitação da letra C no teclado). A professora motiva com palavras encorajadoras: Isso! ... e agora, nós vamos pesquisar o quê?...

Aluna J.: O O!?

Professora: ... o O!? (E dirige-se para outro aluno). A Aluna J. desenvolve a tarefa, vencendo a zona de desenvolvimento iminente entre a digitação do C e do O...

Professora: Ó! (-), tá vendo... aqui... nós vamos procurar ... (e aponta o dedo para o quadro...)

Aluno 2: COLMEIA...

Professora: (orientando o Aluno 2, com a sua mão direita sobre a mão direita do aluno no mouse que é logo assumido pelo Aluno 2, para a autonomia da ação) ...isto! Êê!!! ... o O? É o O... (e a professora continua a orientar o aluno 2).

Aluna K.: Tio, terminei.

Pesquisador: Ó! (-) ... Muito bem, tá vendo que apareceu aqui um monte de coisa? (Mostra a tela do computador) vamos procurar aqui Ó! (-), puxa aqui prá baixo, Ó! (-), você faz assim... êp, pera aí, deixa eu concertar... (o pesquisador assume o mouse da Aluna K., mas continua filmando) ... Tudo escrito COLMEIA, tá vendo? (Mostra a tela para a aluna) (aluna chama a professora: "tia!"... A professora dirige-se à Aluna J. para orientá-la) ...

Professora: (com a Aluna J. novamente): ...então eu vou te explicar: e o I, onde é o I... cadê o I (mostra na tela para a aluna a letra I) ... o A.... cadê o A....?

Aluna x: Tia já terminei!

Professora: Cê já terminô? ... Aí agora você vai dá um *enter*, ce sabe onde é o *enter*? Isso, vai...olha o que você vai achar, Ó! (-) ... êi!!!

A professora dirige-se a cada aluno para ensinar a digitar as letras e fazer a busca no Google. Alguns alunos esperam a orientação individual da professora e outros já começam a usar o computador.

O Pesquisador é convidado a participar com a solicitação da sua ajuda pelas crianças. A perspectiva das crianças fica evidente na continuação do episódio:

"Pesquisador: ... tô procurando as fotos, né? Cadê, éim? ... Deixa eu te ajudar aqui... Ó! (-), apareceu alí, né? ... agora clica aqui Ó! (-), você vai ver.... que que isso aí? ... pega aqui, ta

vendo.... Vai passeando aqui Ó! (-), vai passeando aqui Ó! (-) (enquanto mostra para o aluno o cursor na tela, o pesquisador filma dois alunos que trocam ideias na primeira fila de computadores: o da esquerda dirige-se ao computador da direita e assume o cursor do aluno da direita, demonstrando cooperação com o colega) ... tá vendo aqui? Ele mexendo lá Ó! (-) ... aquilo ali, aquela setinha chama c u r s o r, que que é isso aí?

Aluna K.: COLMEIA... (aluna busca imagens na tela com desenvoltura, usando o mouse).

Pesquisador: Nossa, que que é isso aí?

Aluna K.: Um monte de abelhinhas.

Professora: dirige-se para a Aluna 3: ... pesquisa suas abelhinhas!!! (... e aponta para o quadro repetindo a orientação da tarefa da pesquisa para a aluna 3).

Pesquisador: Um monte de abelhinhas? Ó! (-)... Que legal,

Aluna K.: Essas abelhinhas é abelhas pegando mel

Pesquisador: Pegando ou fazendo o mel? Cê acha que é.... éim? ... quem é que produz o mel?

Aluna K.: As abelhas

Pesquisador: Ah (--)! Tá bom (-). Que que é isso aí? (Pergunta para o aluno o que está na tela do computador).

Aluna K.: É a.... parece a casinha deles, mas não é.... Pesquisador: É a casinha... é a casinha deles, mas... Aluna2: Então é a casinha deles...

Pesquisador: Vamos clicar aqui Ó! (-), quer ver, se você clicar aqui Ó! (-), aí...! ...vamos ver se ela aparece essa foto aí...

Aluna K.: ... vai aparecer.

Pesquisador: Não? ... Vai? Que, que... (--), vamos esperar um pouquinho, né? (--) aí cê fechou... (rindo).

Aluna K.: Fechei nada.

Pesquisador: hm=hm (--) (af.). Aluna K.: Ó! (-), isso aqui, Ó! (-) ... cê passa prá baixoÓ! (-) ...

Pesquisador: A é? (Rindo) hm=hm (--) (af.) (Rindo).

As crianças estão descobrindo o computador pela primeira vez, com ações e operações de uma pesquisa a partir do nome escrito, "da casinha da abelha"- COLMEIA - escrito no quadro. Elas copiaram através do teclado, aprenderam como digitar explorando, clicando, fazendo *download*. Pode-se ver uma garotinha fazendo *download* de uma foto da colmeia como papel de parede; outra menininha navegando com o cursor e percebendo que onde o cursor passa a imagem ressalta na tela; uma criança menorzinha em relação às colegas apresentando uma certa dificuldade e mostrando-se um pouco desinteressada do computador e recebendo a orientação da professora, como mediadora do processo. Percebe-se que existe um

trabalho cooperativo/colaborativo entre as crianças: uma chama a outra para ver o seu computador e os mais experientes procuram ajudar os colegas.

Dirigindo-se a uma das crianças, o Pesquisador pergunta o que ela está fazendo. Ela responde:

" Aluna K.: Tô tentando tirá daí.

Pesquisador: É? Quer ajuda?

Pesquisador: Quer ajuda mesmo? (A Aluna K. acena com a cabeça afirmativamente, sorrindo, e o pesquisador a orienta). Então Ó! (-), a gente vem aqui Ó! (-), volta aqui Ó! (-) ... Aluna K.: (mostrando autonomia e domínio do computador) num dá, é aqui Ó! (-). Pesquisador: Então vai lá, faz você: clica lá... eu acho que ai você volta, né? Você já tinha mexido aí, com esse computador assim?

Aluna K.: Já

Pesquisador: Com algum computador? Qual computador que cê mexeu? (Aluna K.:(Inc.). Olha!!! Que que é isso aí? Ó! (-) (-- (com intonação motivadora).

Aluna K.: Ó! (-), um monte de abelhinhas...!

Pesquisador: Ó! (-) que que cê acha que a abelhinha tá fazendo aí?

Aluna K.: ...pegando um melzinho, né tio?

Pesquisador: Ou será que ela tá fabricando melzinho?

Aluna K: Eu vou ver né? ... (hum?) Eu vou ver....

Pesquisador: Onde é que você usou o computador pela primeira vez?

Aluna K.: Com o W., no.... (Inc.)

Pesquisador: ahn? Quem?

Aluna K.: O W., no computador da minha mãe

Pesquisador: Ah é? (Hm=hm (-- (af.) E você (-) usa bastante computador lá em casa?

Aluna K.: Não, minha mãe num comprou ainda um, (-- mais eu acho que ela vai comprar um.

Pesquisador: É?

Aluna K.: Minha mãe vai comprar.

Professora: Que mais?

Aluno x: Zé Colmeia...! Tô vendo o Zé Colmeia!".

Algumas crianças já tiveram contato com o computador, anteriormente, em suas vidas, outras não. Interessante notar as mudanças qualitativas que ocorrem com as descobertas e a relação que as crianças fazem do conteúdo da história contada pelas professoras em sala de aula e o resultados da pesquisa no computador, pela Internet, com a ferramenta Google. Elas próprias aprendem a escrever com o teclado, copiando a palavra que a professora escreveu no quadro. Ou seja: elas já estão começando com um modo de "letramento".

A Aluna J. já se mostrava interessada, conseguindo mover o cursor e o mouse, observando que a imagem fica ressaltada quando ela passa o cursor na imagem. Ela passa a motivar-se, no sentido de motivação estudado no primeiro capítulo. Uma criança que estava desinteressada, não motivada, agora está motivada.

"Pesquisador: E você, é a primeira vez que você usa o computador?"

Aluna K: Não.

Pesquisador: aonde é que você usava antes? Em casa?

Aluna K: Aqui mesmo.

Pesquisador: Aqui? Você já usou o computador aqui?

Aluna K: hm=hm (--)(af.).

Pesquisador: Já pesquisou aqui na escola? (Aluna não dá muita atenção à pergunta e continua a fazer sua pesquisa. Pesquisador segue em direção à Aluna J.).

Pesquisador: Como é que você volta para aquela página? Você clica aqui Ó! (-), é que baixou muito, né? (O Pesquisador filma os alunos conversando. Os dois alunos da fila da frente mostram os seus achados...).

O Pesquisador dirige-se à instrutora da sala de informática, perguntando se ela já havia dado aula para aquelas crianças no computador. Ela responde:

"Professora: Não eu nunca dei aula... (rindo). Experiência... primeira experiência...

Pesquisador: Primeira experiência (---) Que que cê tá achando da reação das crianças?

Professora: Ah! Muito interessante... eles estão gostando bastante. Apesar de alguns não saberem ... mexer no computador, mas....

Professora: Pesquisador, eu vou ter que encerrar com o computador. ... Bem crianças, o portão abriu e a mãe tá lá esperando vocês... amanhã nós voltamos, tá bom? ... a tia fecha... (Professora conversa com os alunos).

Pesquisador: Pode... pode encerrar".

Nesse momento, o portão abriu-se para os pais e responsáveis pegarem as crianças. A maioria das crianças conseguem fechar as telas de computador com a ajuda da instrutora. Uma outra criança retorna à tela inicial tentando escrever colmeia novamente. Esta é uma indicação de que ela esteja conseguindo sair da ZDP, com a autonomia para aquela operação.

"Pesquisador: Apesar da tentativa dela achar, encontrar a palavrinha, o site com as fotos, e ela já está conseguindo! ... que barato você conseguiu, héin?!?! Ó! (-) que menina! ... qual o seu nome?"

Aluna K.: (Inc.)

Pesquisador: (Confuso com a fala da aluna). Hum? Quê? Não ouvi.

Aluna K.: (Impaciente, tentando fechar o computador, com atenção total voltada para a sua ação).

Pesquisador: Vamos fechar? ... que o portão, agora, abriu.

Aluna K.: hm=hm (--)(af.)

Pesquisador: Quem é que vem buscar você? Hum?

Aluna K.: Minha mãe. (Quase Inc.).

Pesquisador: hum? Quem?

Aluna K.: (Inc.)

Pesquisador: nossa! Tá clicando em tudo quanto é lugar aí, héin?

Aluna K.: Como fecha?

Pesquisador: Tá bom aí. Vamos lá? Se não a tia dá bronca na gente, né? O portão já está aberto. Olha quem está alí procurando por você, pra te levar pro portão. Vamos lá? K.! Se não depois fica complicado, né? Quem é que tá lá no portão te esperando?

Aluna K.: (Inc.)

Pesquisador: Professora, como é que a gente faz com a K., que não quer deixar o computador?

Professora: Vamos K., sua mãe ta vindo amanhã a gente volta tá bom?".

A Aluna K. deixa o computador (é a última), com a professora, olha e sorri para o pesquisador e encaminha-se para a saída. Este é um sinal, dentre outros, que as crianças estavam ativas na busca do conteúdo no computador. O Pesquisador responde para K.: "Muito bem! Parabéns! Que legal..."

Ficaram evidentes os aspectos emocionais e afetivos no desenvolvimento cognitivo das crianças, na realização da tarefa com os computadores. A alegria demonstrada por todas as crianças neste novo cenário indicava novos motivos para o processo de ensino-aprendizagem, os aspectos emocionais e afetivos neste episódio indicam possibilidades de futuros estudos para a psicologia histórico-cultural na didática em sala de aula, a partir do presente trabalho.

2.2 Episódio II (14.09.2012)

As crianças pesquisam o tema da história infantil "De todas as cores". O cenário é a sala de aula-informática, com a presença da instrutora de informática, da Diretora, do pesquisador e, posteriormente, da Professora F., que começa a participar das operações de busca no computador, ao lado de alguns alunos.

Destaca-se a cooperação, ou colaboração, entre as crianças e a ajuda das crianças mais experientes à professora que não domina a informática e a ferramenta Google. Escolheram-se dois episódios significativos para as interpretações (Episódio IIa , e IIb).

2.2.1 Episódio IIa (14.09.2012)

O interesse dos alunos parece muito maior com a aula-pesquisa na sala de aula-informática, do que até mesmo com a aula da brincadeira da força ou do conhecimento do conteúdo das histórias contadas pelas professoras, apenas através das gravuras dos livros infantís.

"Pesquisador: ... Que letra você está procurando?

Aluna Ma.: (aponta para teclado) Aqui, essa daqui.

Pesquisador: Humm. Essa primeira letra qual que é? Como é que ela chama?

Aluna Ma.: Essa aqui. (Aponta para o papel).

Pesquisador: Você sabe o nome dessa letra?

Aluna Ma.: (inaudível) (aponta a letra "T" no teclado) essa aqui.

Pesquisador: Muito bem "T". " O Pesquisador segue para outro aluno.

"Pesquisador: Você já trabalhou você já trabalhou com ... computador antes?

B.: Não, fico jogando (risos).

Pesquisador: Fica jogando é? Na sua casa tem computador?

B. acena com a cabeça que sim

Pesquisador: Tem, e de quem é o computador?

B.: É da minha mãe, tem *laptop* e computador.

As crianças também pedem a ajuda do Pesquisador que, ao colaborar com elas, não interrompe a filmagem, que foca as operações e as descobertas com a pesquisa:

"Aluna C.: Tio vem cá! Eu errei.

Pesquisador: Errou?

Aluna C.: Errei.

Pesquisador: Ah! Você aperta aqui para voltar, quer ver?

Aluna C.: Aqui.

Pesquisador: Não, não, não, aqui não.

Aluna C.: Aqui?

Pesquisador: Peraí, peraí, peraí."

A Aluna tenta procurar a tecla para voltar, experimentando várias delas.

"Pesquisador: Não, não é aí, ahnnn, esse teclado é diferente hein?"

Aluna C.: Esse é muito maior.

Pesquisador: Tia, como é que volta nesse teclado aqui pra consertar? Aqui ó, a gente pode apagar né? Aqui é nesse aqui ó, aí ó.... só um clique aí... mais um aí.

Aluna C.: Só?

Pesquisador: Agora a próxima letra, qual que é a próxima letra?

Aluna C.: É essa (aponta para um papel com as letras).

Pesquisador: Não.

Aluna C.: Aí tem que... tem que tirar esses negócios. (Apontando o dedo para algumas letras no teclado).

Pesquisador: Tá, mas qual que é a próxima letra que você tem que apertar aí?" (A aluna aponta para a letra escrita no papel.)

Aluna C.: Essa aqui.

Pesquisador: Isto. Procura aí no teclado."

Pesquisador segue para outro aluno.

Pesquisador: Oi, fala, fala, fala... qual a próxima letra? Qual é?

Aluno D.: É um seis... mas...

Pesquisador: É o G, é G, é porque tá escrito... Tá mal escrito.

Aluno D.: Esse é o G? (Mostra apontando para o teclado).

Pesquisador: Esse é o G, não é? Ele estava confundindo os...

Aluno D.: É o G mesmo.

Pesquisador: É dá pra confundir.

Aluno D.: Agora é esse de novo.

Pesquisador: Isso

Aluno D.: Eu já fiz esse aqui agora...

Pesquisador: É o A.

Aluno D.: Agora é ele de novo.

Pesquisador: É a letra A, agora a outra letra qual que é?

Aluno D.: É essa de novo

Pesquisador: De novo a "R". Vocês aqui, eles aprendem a falar as letras assim... (inaudível)

Aluno D.: Eu sei falar inglês, ô tio, eu sei falar inglês (inaudível).

Pesquisador: Ah!! Qual é a próxima letra?"

O Pesquisador é chamado pela aluna Ma.

"Pesquisador: Oi!

Ma.: É esse daqui.

Pesquisador: É. (A Diretora, que havia assumido as funções da Professora, como já se explicou, se aproxima da aluna).

Professora: Vamos tirar o coelhinho da mão para não atrapalhar deixa o coelhinho aqui (e coloca o bichinho de pelúcia em outro lugar) agora nos vamos copiar, aonde que e a letrinha "a" e a letrinha "a" desse teclado ela tá apagadinha aqui o vê lá aperta.

A Aluna aperta a tecla no teclado. A atuação da professora com os alunos demonstra que há um trânsito das crianças dos espaços do desconhecido para a ZDP e os espaços do conhecido, que é respeitado pela professora.

"Professora: Viu!? Continua. (O aluno "F" no fundo diz que terminou o seu trabalho.)

Aluno F: Eba! Já terminei. Já terminei o meu, tia.

Pesquisador: É? Terminou? Oh!

Aluno F: Ó tia, terminei o meu já, rapidinho.

Pesquisador: Rapidinho, agora você clica aqui ó, aí essa tecla chama "enter", o quê que apareceu ali?

Aluna: As flores tão lindas...

Pesquisador: Muito bem, agora a tia vai explicar como e que ela aparece grandona, aí. Que que é isso aqui?

Aluno F: é um campo de flores.

Pesquisador: Isso, é um campo de flores.

Aluno F: (aponta para tela do computador) O quê que é isso?

Pesquisador: É.... como é que chama essa flor?

Aluno F: Ah! Éee... margarida

Pesquisador: Margarida, muito bem, você já tinha visto uma margarida antes?

Aluno F: Ahan...

Pesquisador: Onde?

Aluno F: Em um livro.

Pesquisador: No livro

Aluno F: Essa daqui é uma margarida também.

Pesquisador: Nossa essa é linda!

Aluno F: Essa daqui, ó. (Aponta para tela do computador).

Pesquisador: Também?

Aluno F: É!

Pesquisador: Que legal! (Agora o pesquisador segue para o computador ao lado.)

Pesquisador: Olha que bonito, que flor é essa?

Professora: Qual que é nome da sua flor.

Aluna 3: É....

Professora: Esqueceu? ... é petúnia

Pesquisador: Petúnia?

Professora: Aqui, agora deixa a tia ensinar."

A Professora auxilia a aluna a mexer com mouse do computador colocando sua mão sobre a dela.

"Aluna: Oh! Tia essa aqui é petúnia?

Professora: É, todas são... tem roxa, tem rosinha, tem vermelha, oh tem duas cores. (O aluno F, ao fundo, fica chamando a professora.)

Professora: Você vai fazer, você vai olhar as cores como que ela é, aonde ela nasce oh, pessoas faz jardim com elas... oh! Essa bolinha... (Alunos ao fundo dizem que já terminaram a tarefa, e a M. volta a chamar o pesquisador.)

Ma.: Tio, tio, terminei.

Pesquisador: É!? Já escreveu o nome? Ótimo agora você vai apertar aqui quer ver, uhm... aonde é que tá, aqui?

M.: Aqui?

Pesquisador: É, que que apareceu aí? Que que você tá vendo, aí?

Aluna M.: aponta tímida para a tela do computador

Pesquisador: O quê? Conta para o tio.

Ma.: Essa flor aqui colorida.

Pesquisador: Como é que chama essa flor colorida?

Ma.: Ela tem qualquer cor.... rosa, amarelo e vermelho.

Pesquisador: E como é que ela chama?

Ma.: Tulipa.

Pesquisador: Tulipa, essa daí? Oh! Eu acho que não, é uma flor amarelinha, é?

Ma.: É.

Pesquisador: Qual que é? Lembra da história lá que a tia contou? Chama Mar....

M.: Ma... Ma.

Pesquisador: Hãh?

Ma.: Ma.

Pesquisador: Margarida, Ma. é o seu nome, a flor chama margarida, não é? Ok, a tia já vem te mostrar como é que passeia aí, tá?"

O Pesquisador continua andando pela sala, filmando o episódio, ora com foco em uma determinada criança, ora tomando uma visão geral da classe. O conteúdo das histórias passa a ter vida e as crianças desenvolvem os conceitos escolares (científicos) com o conteúdo da pesquisa a partir dos conceitos cotidianos, inclusive do cotidiano das aulas que experienciaram na própria escola, de modo ainda tradicional.

"Pesquisador: Eu acho que ela...

Professora: A flor roxa como é que ela chama mesmo? Pe...? É roxa como é que é o nome da flor?

Aluno: Petúnia.

Professora: Petúnia é um nome diferente não é? Petúnia olha quantas petúnias tem, olha as cores da petúnia. Que cor você tá vendo aí.

Aluna: Rosa

Professora: Rosa.

Aluna: Rosa.

Professora: Rosa, que mais.

Aluna: Azul

Professora: Azul, que mais.

Aluna: Vermelho.

Professora: Vermelho, que mais?

Aluno F: Olha! Misturada... cor misturada.

Professora: Tem misturada também, hum... olha quanta hortênsia...

Aluno F: Olha é colorido.

Professora: É colorida...olha que cor é essa?

Aluno F: rosa

Professora: Rosa, olha quê que nos descobrimos hein. (O aluno F. fica chamando a professora para olhar uma flor em seu computador, enquanto a professora atende aos outros alunos.)

Pesquisador: Como é que chama a sua flor?

Aluno F: É... é girassol.

Pesquisador: Girassol? Será que é? Como é que chama essa flor aí? Tá escrito ali, ó.

Aluno F: Não sei o nome.

Pesquisador: Que... que tá escrito ali.

Aluno F aponta para o papel

Aluno F: Aqui?

Pesquisador: Hum.

Aluno F: Tem que achar as flores.

Pesquisador: Tu.... lembra, lembra o nome dessa flor?

Aluno F: Hãh?

Pesquisador: Lembra do nome, tu... li.... tu... li?

Aluno F: Lembro.

Pesquisador: Hein?

Aluno F: Lembro

Pesquisador: Como... tulipa, tulipa, fala.

Aluno F: Hãh?

Pesquisador: Tulipa.

Aluno F: Tulipas?

Pesquisador: Tulipa, essa flor aí chama tulipa.

Aluno F: Ah!!

Pesquisador: Como é que ela chama?

Aluno F: Tulipa.

Pesquisador: Que legal, você lembra da brincadeira na da sala de aula ontem no quadro, não estava escrevendo esse nome? Você já... brincou com computador assim?

Aluno F: Não. (Responde e fica olhando para tela do computador).

Pesquisador: É a primeira vez que você brinca com computador? É? Você tem computador em casa.

Aluno F: Não (diz tímido)

Pesquisador: Não?

Aluna: Oh! Tia vem cá um pouquinho.

Aluno: Oh! Tia aonde é que passa...?

Professora se aproxima do aluno.

Professora: Você sabe voltar agora?

Aluno F: Sei.

Professora: Então volta, pra tia ver.

O Aluno F. fica parado olhando para o computador.

A seguir, pode-se ver o episódio citado na Reunião Pedagógica de avaliação da presente pesquisa, em que o grupo analisa o sentido da pesquisa na abordagem do duplo movimento com a didática desenvolvimental. Mostra a necessidade de preparação e pesquisa

com o planejamento didático, pelas professoras, para a pesquisa e o conhecimento do conteúdo da matéria pelas crianças.

"Professora: Olha o que ele achou aqui na flor dele! Olha o que ele acabou de achar!

Pesquisador: Mostra pra mim, mostra pra mim.

Professora: Mostra, mostra pro Pesquisador.

Pesquisador: Nossa! Que barato.

Aluno: Uma abelha.

Professora: Uma abelha, o quê será que a abelha tá fazendo aí?

Aluna: É, coisando...

Aluno: É pegando... pegando pra fazer mel.

Aluna: Mel.

Pesquisador: Ah!!!

Professora: Ela tá pegando... o que será que ela pega da flor pra fazer mel, hein?

Aluno: Coisa de sol...

Professora: Hum... O quê que ela pega aí dessa florzinha?

Aluno: Eu não sei!

Professora: Não!

Aluno: Ela pega, ela pega é.... pétala

Professora: Ela pega a pétala? Nós vamos ter que descobrir, o quê que tem nessa florzinha aí que a abelhinha vem e faz depois o mel, o que será que ela tá pegando, o que será que ela pega lá? O que que ela pega?

B.: Pólen?

Professora: O que ela pega lá.

B.: Pólen?

Professora: O que ela pega.

B.: Pólen?

Professora: O pólen.

Aluna: O pólen da flor.

Pesquisador: Mas pra fazer o mel ela usa... ela usa é o néctar.

Professora: O quê será que lá naquele pólen que ela gosta?

B.: Mel.

Professora: Será?

Aluna: Pode ser!

Professora: Quando a gente cheira a florzinha ... ela tem cheirinho bom?

Aluna: Tem.

Professora: Tem, será que a abelhinha percebe isso? Hãh? Será que a abelha percebe, que tem um cheirinho bom, hãh? E doce? Doce.

Alunos chamam a professora novamente.

Professora: Quem experimentou mel?"

A Professora segue em direção a outros alunos. Um aluno diz algo em respeito de praia, o que não foi possível compreender no áudio da filmagem. Mas este momento mostra que as crianças já navegavam pela Internet de modo mais independente no processo ensino-aprendizagem que havia sido planejado.

"Professora: Na praia? Qual praia. Opa ele achou outra coisa agora. (Segue para outro aluno).

Aluno chama Pesquisador para ver o que ele achou.

Pesquisador: Tô vendo, tô vendo.

Aluna: Oh! Tio olha aqui que eu achei.

Pesquisador: Tô vendo.

Aluna: Oh! Tio olha aqui....

Pesquisador: Que legal. Bonito hein?

Ma.: Oh! Tio, oh! Tio". (Mostra para o pesquisador uma foto que achou interessante no monitor).

A Professora conversa algo com os alunos.

Pesquisador: Professora ontem, ontem eu estava...falando do néctar, falando do pólen, na realidade é... na realidade é do néctar né... é o néctar, é o liquidozinho que ela tira não é, que ela faz... vamos pesquisar, né? Eu acho que ela...

Professora: O pólen ele é o que... o pozinho que espalha a semente ou não.

Pesquisador: Que espalha a semente.

Professora: Precisamos...

Pesquisador: Pesquisar.

Professora: Precisamos pesquisar. O quê é que a abelha... tirar o pólen.

Pesquisador: Ela, ela...

Professora: O mel é feito de pólen das flores.

Pesquisador: De... do néctar.

Professora: Do pólen.

Pesquisador: Também, o pólen fica na patinha dela.

Professora: Mas o quê que atrai, o quê que atrai... é o pólen. Deve ter o atrativo o cheiro bom, alguma coisa, nós precisamos ler sobre isso.

Pesquisador: Olha aí, como é que...

Professora: Não é?

Pesquisador: Agora... a aula... Hoje foi esclarecedora.

Professora: Da... da Daniela [Alusão à professora e pedagoga que fez uma oficina com professoras da escola, naquele dia].

Pesquisador: Daniela, porque é a partir desse momento ela planeja a pesquisa com as crianças que agora surgem...

Professora: Agora surgem as questões que eles vão levar de volta pra professora, aí a professora a partir desses saberes que eles já adquiriram, ela vai incorporar isso num projeto, vai entrar na fase das descobertas, né?

Pesquisador: Mas, e aí, como é que faz... a professora não tá aqui...

Professora: Ela vem, vai ter que vir, eu vou ter que chamar, eu já tinha pensado nisso, porque essa interação que a gente tá tendo aqui agora.

Pesquisador: Pra nós é...

Professora: Ela tem que ter, né".

Esse último diálogo acontece entre o Pesquisador e a Diretora, que na realidade também estava atuando com as funções de orientadora pedagógica e professora. Concluiu-se pela necessidade de trazer a professora F. para a interação com os alunos na sala de aula-informática, para que ela perceba as necessidades e as perguntas das crianças nessa atividade motivadora.

O Pesquisador continua a registrar a aula, com a pesquisa pelas crianças:

"Pesquisador: Eu não sabia que tinha flor assim na praia perto do mar.

Aluno: Eu já vi.

Pesquisador: É, já viu praia.

Alunos ficam chamando o pesquisador.

Pesquisador: Clica aí, clica aí pro tio ver, ela, é.... clica aí no canteiro, olha que canteiro bonito ó, olha aqui ó, clica aí que ele vai aparecer um canteiro, aqui ó. Isto clica apareceu? Não, aqui, vem com a mãozinha, vem aqui, clicou, olha cê já tinha visto um canteiro assim?"

Ma. acena com a cabeça que sim.

"Pesquisador: É no fundo aí, né... esse canteiro aí parece com o canteiro da estória que você estava vendo."

2.2.2 Episódio IIb (14.09.2012)

A pesquisa continua dentro da sala de aula-informática. Teve início com a aluna R. sentada em uma cadeira na frente de um computador ligado procurando uma imagem. O pesquisador pede para a criança fechar a imagem de flores que está aberta.

"Pesquisador: Clica pra fechar. Fecha e depois volta".

Aluna aponta para a imagem e diz:

"Aluna R: Essa daqui?"

Pesquisador: Fecha essa daí, primeiro. Onde é que fecha?

O professor pede para outra criança ajudar a aluna R. fechar a imagem que está aberta.

Pesquisador: Mostra, mostra pra ela onde é que fecha aquela figurinha lá.

Os alunos S. e T. vão ajudar a colega. A aluna R. pega o mouse.

Pesquisador: Aonde e que fecha, ajuda ela com a mãozinha.

Uma terceira criança aparece.

Aluno S.: Clica aqui ó, quando você...

Pesquisador: Oh! Que legal. Mas, ela, será que ela aprendeu? Mostra pra ela onde é, [R]!"

A aluna R. mostra como se realiza a operação, no sentido colaborativo vigotskiano. Em seguida todas as crianças levantam e vão para outro computador, indicando a imagem encontrada pelo aluno Z. As crianças vão olhando as imagens encontradas pelos companheiros. Outros alunos chamam a Professora para ver os resultados das pesquisas que encontram. A Professora olha as imagens e comenta as cores das flores.

A professora F. entra na sala para acompanhar o trabalho dos alunos no computador. O aluno Z pede que ela olhe a imagem que havia encontrado. A tarefa de pesquisar, no computador, o conteúdo da aula de contação de história está sendo motivadora para as crianças. Elas estão descobrindo, tornando-se pesquisadoras, no Google, do conteúdo da história que a professora estava contando.

A Professora F. olha as descobertas dos alunos. O aluno Z mostra a imagem que encontrou e a professora diz:

"Professora F.: Deixa ir aí ver. Aí, que lindas! Você achou as rosinhas.

Aluno Z: É Hortênsia?

Professora F.: É Hortênsia, olha o nome aqui! Hortênsia.

O Aluno Z. aponta para um papel e comenta.

Aluno Z.: Aqui também!

Professora F.: Muito bem! No papel também. Que legal né! Você já viu as Tulipas? Número dois!

Pesquisador: Cada um, tá olhando uma flor diferente! Tá F.?

Professora F.: Tá.

Pesquisador: Cada um, tá pesquisando uma flor diferente. Daí um, tá chamando o do outro pra ver a flor dele".

A professora olha e comenta as imagens dos alunos. Todos os alunos passam a chamar a professora para mostrar as suas descobertas, demonstrando a alegria e excitação pelas descobertas do conteúdo da aula com o uso da ferramenta de pesquisa Google.

"Aluno V.: Olha a flor vermelha!

Professora F.: Cadê? Deixa a tia ver?".

A professora olha as diversas imagens da aluna e diz que são muito bonitas. Depois continua a passar entre os computadores olhando as telas dos computadores dos outros alunos. O aluno Z chama a professora para ver a variedade de flores que ele encontrou e que, em uma delas, está uma abelha. A professora F. pergunta:

"Professora F.: A abelha pousada, a abelha tá fazendo o que aqui?"

O aluno responde, mas o áudio não permite ouvir com clareza. Parece falar que a abelha está pegando alguma coisa que ele não sabe o nome. A professora F. insiste perguntando o que é. Em seguida aponta para outra aluna do lado e diz:

"Professora F.: Ela sabe!"

Pode-se perceber a insegurança da professora F. com relação ao conteúdo científico da produção do mel pela abelha, ou mesmo do conceito cotidiano em nível um pouco mais alto.

O aluno Z. continua mostrando as flores.

"Professora F.: Margaridas são as branquinhas as Margaridas.

Aluno Z: Ó tia que lindo!

A aluna chama a professora. Em outro computador a aluna 01, pede ajuda ao pesquisador para navegar no *site*.

Pesquisador: O quê?

Aluna Z. aponta para a figura.

Pesquisador: Ah! Você vem aqui, coloca a mãozinha aqui. Tá vendo? Chega lá na flor e clica. Olha que legal. Aprendeu?

A aluna Z. acena, com a cabeça, que sim.

Aluno Z.: Aqui né?

Pesquisador: Como é que chama essa flor?

Aluno Z.: Margarida.

Pesquisador: Hum?

Aluno Z.: Margarida.

Pesquisador: Margarida. Muito bem. Como é que você volta?

O pesquisador pergunta a aluna R. como ela fará para voltar à outra página. Ela aponta para o *mouse*. Ele responde mostrando no computador. Esse momento do episódio mostra que a aluna já não precisaria mais da mediação de alguém mais experiente para aquela operação.

"Pesquisador: Você volta com o cursor aqui, nessa setinha. Muito bem! E clica de novo. Ela volta".

A aluna R. segue as orientações do pesquisador.

"Pesquisador: Oh ela voltou! Aí você pode clicar aonde você quiser.

Aluna R.: Depois (ininteligível) esse daqui podia.

Pesquisador: Clica, clica lá. Oh, você já aprendeu tá vendo? Você já aprendeu buscar em diferentes locais.

Aluna R.: Oh, tia vem cá.

A aluna R. encontra uma imagem de margaridas e chama a professora que está em outros computadores.

Aluna R.: Oh, tia vem cá".

O seguinte diálogo entre o Pesquisador e a Professora F. mostra que ela não conhecia algumas flores apresentadas em sua própria aula de contação de história com o conteúdo *jardim e diferenças*.

"Pesquisador: Oh, F.. F., você sabe que essa é a primeira vez que eu vejo uma Petúnia e assim, eu sabia, eu conhecia, mas não sabia que era Petúnia.

Professora F.: Eu também não conhecia.

Pesquisador: Hãh?

Professora F.: Não conhecia. Margarida... deixa a tia ver.... conhecia, já tinha visto.

Pesquisador: Margarida eu conhecia. Petúnia eu não sabia que...

Professora F.: Margarida eu conhecia, hortênsia eu... também, por isso que eu achei estranho.

Pesquisador: ...[Um] tanto de cor que tem! ... De variedades! Dá vontade de fazer um jardim.

Professora F.: É bonito demais! Semana, eu vou mandar eles pesquisar em revistas e trazer pra mim quadrinhos de flores coloridas.

Pesquisador: Ah! Sim.

Professora F.: Pra nós fazer um cartaz, pra outra semana...

Pesquisador: E é fácil pra eles acharem?

Professora F.: Fácil! Eu tenho revista, eu tenho um monte.

Pesquisador: Você sabe quantos alunos desses tem computador em casa?

Professora F.: A maioria aqui tem.

Pesquisador: É? Esse, aquele ali...

Professora F.: Esse aí tem.

Pesquisador: Ele, ele, pra ele o B. é fácil".

Outra professora entra na sala e diz para os alunos que ela vai ensiná-los a sair do Google, na *internet*, para que os próximos alunos que irão para o laboratório de informática possam pesquisar também. Os alunos respondem que já aprenderam a voltar.

"Professora: Olha, a tia vai ensinar voltar porque aí quando seus amigos...

Aluno: Oh tia eu já sei voltar!

Professora X: Sabe. Então volta e deixa...

Aluno R.: Tia aqui tem um botão.

Professora X: Isso volta então.

Aluno : É aqui que volta.

Instrutora: A gente vai deixar pra voltar, para seus amigos também procurarem as flores. Tá bom?".

Enquanto a Instrutora, conversava com os alunos, a professora F, procura saber quais dos seus alunos têm computador em casa. Ela também comenta, para algum aluno que não aparece nas filmagens, que ele sabe "mexer" no computador melhor do que ela.

"Professora F.: Você mexe melhor do que a Tia, a tia não sabe mexer não. Tem de aprender professor. Não sei mexer. Eu não sei mexer no computador.

A professora vai ver as imagens de outro aluno Z.

Professora F.: Aí, que lindas! Deixa eu ver as suas?

O aluno Z. mostra as imagens que encontrou.

Professora F.: Tulipas! É as Tulipas! Que lindas! Cadê, tem mais? Quero ver mais! Você achou mais?

Aluno Z.: Hunrum.

Professora F.: Nossa! Como tem de todas as cores né? E todas são Tulipas, viu. Todas são Tulipas.

Pesquisador: Procurar assim, quando o computador tá aberto, cê dá conta de procurar?

Professora F.: Não. É isso que eu tô dizendo: eu não sei mexer! Eu tenho que aprender primeiro.

Pesquisador: É, seria bom.

Professora F.: Já tentei. Eu tenho que fazer um curso. Eu não sei mexer. Eu sofri muito na faculdade, prá... Eu pagava as meninas pra copiar meus trabalhos, fazia tudo no punho. Cruel professor!

Pesquisador: Eu acho que você aprendia mais do que as que...

Professora F.: (Risos) Aprende nada.

Pesquisador: Que conhecem o computador.

Professora F.: Eu acho, acho um barato.

A professora F. diz para o aluno Z..

Professora F.: Linda, né?

Aluno Z.: Humrum.

Professora F.: Depois você vai desenhar uma dessa, bonita assim? Olha ela tem duas cores. E quais são as duas cores que ela tem? Aliás eu to vendo três cores nela! Quais as cores que tem aí? Você tirou!

O aluno Z. clicou em outras imagens. Enquanto a professora olhava as diversas tulipas na tela do computador. Outros alunos a chamavam. Ela comenta:

Professora F.: Eles ficam doidinhos.

Pesquisador: É uma... é uma aula motivadora essa né?

A professora acena que sim com a cabeça.

Pesquisador: Motiva os alunos para a atividade.

Professora F.: E eles gostam muito de revista. Mesma coisa que eles fazem com o computador é com revista. Eu tenho muita revista em minha sala. Aí eu vendo Natura, trago todinhas pra eles, a Natura, o Avon tá tudo lá. Eles mexem, eles cortam.

Pesquisador: Muito bem, agora eles estão fechando pra entrar a outra turma... o outro grupo de alunos. Elas já estão acostumadas a sair, sentar e ficar quietinhas ali esperando, ó!".

Enquanto os alunos saem da sala a professora pergunta se eles gostaram, algumas respondem que sim e que nunca tinham visto “uma coisa tão linda”, outras contam o que tinham encontrado na pesquisa.

O pesquisador comenta com a Instrutora da sala de Informática sobre o completo desconhecimento do uso do computador pela Professora F.. Os alunos orientaram colaborativamente a Professora F. em momentos da pesquisa com o computador. A Instrutora considera que será um desafio ajudar a Professora F. a usar o computador. A pesquisa do conteúdo da história infantil na Internet possibilitou mudanças qualitativas no modo como a Professora F. passou a compreender o planejamento didático com a pesquisa

desenvolvimental pelas crianças, bem como a necessidade de a própria professora pesquisar o conteúdo da aula para desenvolver as tarefas com os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta Tese apresentaram-se contradições que emergem da prática da pesquisa, algumas das quais serão ressaltadas aqui. Elas podem contribuir para o entendimento e sugerir caminhos para a solução do problema da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, nas relações entre a desigualdade social e a desigualdade educativa no Brasil, em especial na Educação Infantil (EI) em escolas que atendem crianças em situação social de pobreza. Ao tornar um pouco mais explícitas tais contradições, busca-se também relacionar o que foi enunciado na Introdução e desenvolvido no presente trabalho, ressaltando-se alguns resultados já apresentados no processo: os problemas, objetivos e conteúdos da pesquisa, que se constituíram em seu próprio método para a elaboração de novos conceitos e novas categorias.

Uma destas contradições diz respeito às Políticas Públicas que tentam solucionar os problemas da desigualdade social. A pesquisa indica que as iniciativas da nação precisam ir para além do cumprimento de metas como aquelas apresentadas nos Objetivos do Milênio, pela ONU, que seguem a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial. Mesmo porque a erradicação da pobreza só poderá acontecer em um processo contínuo, impedindo a constante exclusão econômico-social de novos contingentes da população, o que implica criar condições de trabalho e remuneração digna para as pessoas, o que tudo indica, não é a lógica do sistema capitalista vigente. Mais do que reformas nas estruturas desse sistema, a realidade tem mostrado a necessidade de se construir um novo modo econômico sustentável para o planeta e para o nosso país. A história da formação da Comunidade Monte Cristo-Parque Oziel-Gleba B apresenta essa realidade, desde a ocupação e a formação dos bairros pelas pessoas em situação social de pobreza.

Nesse mesmo sentido, parece impossível resolver os problemas da desigualdade escolar, se não se aprofundarem mudanças no interior da escola, que deve assegurar o processo ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos com uma qualidade tal que crie possibilidades para o desenvolvimento humano, para a autonomia das pessoas, para uma emancipação real como agentes de mudança, visando a melhoria da vida individual e social. O ingresso e a permanência na escola não pode ser apenas mais um índice para atender às estatísticas e conseguir o financiamento para programas e ações. Isso tem servido para aprofundar essa desigualdade escolar que, por sua vez, gera desigualdade econômica e injustiça social, pelo que revelam as pesquisas mencionadas neste trabalho. Esta é a contradição que se apresenta: há uma forte tendência nas pesquisas com fundamentação crítica

em mostrar que a orientação das agências financeiras internacionais para o financiamento da educação e das políticas públicas tem bases neoliberais, e tem mantido e agravado a distância entre ricos e pobres. Nesta perspectiva, as propostas do terceiro setor contribuiriam para aumentar o problema. No entanto, a crítica acadêmica à hegemonia neoliberal não tem conseguido implementar programas que realmente criem condições de emancipação das pessoas, a começar dos próprios professores, através do resgate da função da escola de desenvolvimento humano na produção de conhecimentos. Ou seja, não tem oferecido contribuições concretas para as políticas públicas e para as práticas no interior das escolas que possibilitem a mudança desse quadro.

Afirmou-se ser fundamental dar um passo adiante e incorporar à crítica da hegemonia neoliberal, bem como à visão de uma educação libertadora, para uma mudança nos sistemas educacionais, uma proposta que possibilite resolver os problemas de ensino-aprendizagem, que fortaleça o trabalho dos professores a partir do interior da escola, oferecendo ferramentas pedagógicas e didáticas para o ensino-aprendizagem desenvolvimental, que articule os conhecimentos social, institucional e pessoal, visando à melhoria da vida das pessoas por elas mesmas, que podem passar a interferir também nas mudanças em nível macro, fora da escola, nas outras instituições em que vivem. Incluem-se aí as melhores condições de trabalho dos professores, com remuneração justa e reais possibilidades de formação pessoal e profissional contínuas.

A pesquisa mostra que esta contradição não tem sido resolvida com algumas tendências da Pedagogia crítica que, embora importantes em determinados momentos da história brasileira, têm contribuído para a formação e as práticas de professores e instituições escolares/universitárias em um nível que não consegue instrumentalizar os estudantes para a real emancipação e autonomia com o desenvolvimento da personalidade pelo desenvolvimento de conceitos científico-escolares e cotidianos, para a humanização das pessoas.

O que se pode depreender do processo da presente pesquisa qualitativa e crítica, em uma instituição escolar do terceiro setor e, talvez, elaborar generalizações para outras escolas, é que essa meta pode ser alcançada com a Abordagem Histórico-Cultural do duplo movimento do ensino que considere as raízes locais, as tradições e as práticas das instituições, enfim, os conceitos do cotidiano das pessoas a serem desenvolvidos com os conceitos científicos à disposição na cultura acadêmica e científica, conhecimentos produzidos historicamente que, por sua vez, também desenvolvem-se com os conceitos cotidianos. O desenvolvimento humano só tem sentido se busca a possibilidade de se viver uma vida digna de ser vivida com

as outras pessoas. Mas, é necessária a formação das pessoas envolvidas no processo educacional com os conteúdos das ferramentas [tools] possibilitadas pela Ciência e pela Didática Histórico-Cultural, que se apresentam como um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento.

Com uma visão crítica, pode-se afirmar que, no nível institucional e social, aparece uma outra contradição: A Associação Douglas Andreani é uma iniciativa de pessoas com características liberais, com formação na chamada gestão empresarial participativa. Elas são bem intencionadas, com espírito filantrópico, comprometidas com os interesses da Comunidade, vindas de "fora" do bairro para construir um espaço chamado terceiro setor, investindo o seu próprio dinheiro, conhecimento e tempo. Essas pessoas são os diretores da instituição, os quais ouviram outras instituições e as pessoas da Comunidade, que se constituíram na quase totalidade dos trabalhadores, professoras e corpo pedagógico, no trabalho ali realizado. Todos eles, juntos, estão construindo uma Instituição escolar de Educação Infantil na Comunidade. Devido às necessidades da Instituição, especificamente para a formação das suas professoras visando o processo ensino-aprendizagem naquela escola que se considera pertencente à Comunidade, criou-se uma Faculdade de Pedagogia naquele espaço.

Surge, então, uma pergunta que indica a necessidade de um estudo mais aprofundado: como se configura a autonomia das pessoas, a sua constituição como agentes de mudança no processo de gestão institucional; como se distribuem os espaços de poder na realidade concreta da administração escolar? Acredita-se que a resposta está no próprio desenvolvimento da consciência social das pessoas. Está na subjetividade de cada pessoa que se constitui com a subjetividade social e institucional. As contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem têm sido bem acolhidas por todos na escola, pelas professoras, pelos pais e familiares das crianças. Estas pessoas tendem a engajar-se em intervenções pedagógicas e didáticas, com o cuidado de "aceitar só o que interessar, o que for bom para a Escola, para a Comunidade", como expressado em suas falas. Essa atitude delas indica que estão conscientes da sua situação nos espaços de poder.

Se o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos e a constituição de novas formações subjetivas acontecem com um processo de ensino-aprendizagem que consiga o engajamento das pessoas para mudanças realmente qualitativas nas subjetividades, até que ponto as pessoas aceitam realmente uma gestão tradicional e aparentemente autoritária, mesmo que na forma de uma gestão participativa? A pesquisa indica que as pessoas não aceitam uma imposição, e esta tensão em nível institucional tende a resolver-se com a

colaboração negociada entre os sujeitos. A possibilidade de realização desta Pesquisa, que é uma intervenção pedagógica e didática, reflete essa realidade que se afirma.

Os sujeitos têm voz, mesmo em seu silêncio, ao expressar a sua concordância e sugerir conteúdos e métodos na pesquisa, realizando-a de modo dialético-interativo com o pesquisador. As crianças têm possibilidades para contribuir para o seu próprio desenvolvimento em atividades com os colegas e professores, em seus lares e nas instituições em que vivem, na Comunidade. As pessoas apresentam-se como construtores de cenários que signifiquem ações-agências de mudança ou reprodução nos espaços das suas necessidades e desejos.

Percebe-se que colaboração ou não, entre as pessoas, não pode ser imposta por essa ou aquela subjetividade em nível pessoal, institucional ou social. Se as normas e relações são impostas, tendem a ser aparentes e contribuem para o insucesso de mudanças qualitativas reais pessoais, institucionais e sociais, no desenvolvimento da personalidade dentro e com o processo ensino-aprendizagem para a elaboração de novas formações subjetivas.

Acredita-se que, no limite, a proposta da Instituição, de administração participativa com os seus círculos de controle de qualidade possibilitaria a formação de círculos de pessoas autônomas o suficiente para gerir a própria Instituição, através de uma administração escolar orientada pela Ciência Histórico-Cultural. Parece que o sonho de uma instituição assim organizada poderia ser o sonho de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma leitura sobre as possibilidades de uma comunidade escolar assumir o seu próprio futuro e desenvolvimento institucional, com a Abordagem Histórico-Cultural, pode ser encontrada em Engestrom et al. (2007).

Com base nas teorias desenvolvidas por Hedegaard e Chaiklin com a proposta da abordagem do Ensino e Aprendizagem Radical-Local, juntamente com a teoria da subjetividade de González Rey, pode-se afirmar, também, que a presente pesquisa considera os aspectos multiculturais e transculturais das pessoas, as subjetividades pessoais, nos contextos sociais e diferentes formações culturais, diferentes subjetividades sociais. A rica diversidade da formação histórica e social da Comunidade Parque Oziel-Gleba B-Monte Cristo possibilitou um planejamento didático da unidade de ensino Identidade com um conteúdo multicultural e transcultural que reflete a formação cultural das pessoas vindas do Nordeste para o Sudeste do Brasil e os conflitos das tradições culturais.

Hedegaard e Chaiklin consideram que a Abordagem Histórico-Cultural com o Experimento Educacional do ensino desenvolvimental podem ser melhor trabalhados no contraturno escolar, devido à maior facilidade de implementação, e a presente pesquisa mostra

que é possível realizá-lo também em escolas do terceiro setor, quando oferecem condições para tal, mesmo que estejam regidos formalmente por leis, regulações e planos curriculares. Esta é outra contradição interessante: as normas não impedem a criação de caminhos para novas formas de organização escolar. A pesquisa sugere que, no Brasil, essas novas formas de estrutura e funcionamento institucional podem ser criadas com as próprias normas legais.

Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 191-199) alertam para os problemas potenciais e limitações, tanto com a ideia radical-local como com as possibilidades de ser implementada nas condições sociais atuais. A presente pesquisa constatou que os problemas e limitações apresentados nas práticas desta Intervenção são semelhantes às mostradas por aqueles autores. São vistas aqui como questões abertas e desafios para o desenvolvimento da própria Abordagem Histórico-Cultural em nosso país: as dificuldades com a formação das professoras e equipe pedagógica; a falta de estudos que expliquem o desenvolvimento das crianças em Educação Infantil, com a Abordagem Histórico-Cultural, no contexto brasileiro; a falta de estudos, no Brasil, sobre o conteúdo da matéria da Educação Infantil, bem como da articulação do conhecimento social local, com o conhecimento institucional e o conhecimento das pessoas; a falta de recursos institucionais apropriados para a pesquisa da Psicologia histórico-cultural no processo da intervenção Pedagógico-Didática; as dificuldades em se quebrar paradigmas cristalizados nos níveis da avaliação e auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com as ferramentas da Didática desenvolvimental. Esses foram alguns dos limites operacionais da presente pesquisa.

O trabalho na Escola de Educação Infantil ADA sugere o potencial para implementação de uma Didática Histórico-Cultural em escolas, com a teoria do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano radical-local. Ou seja, os trabalhadores das escolas podem relacionar práticas educacionais às condições históricas e culturais das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento e melhor qualidade de vida relacionados à sua situação. A Abordagem pode oferecer as ferramentas didáticas e pedagógicas para esse trabalho.

A Intervenção Pedagógico-Didática, dialético-interativa, que passou a ser uma das práticas pedagógicas da própria Instituição Escolar no decorrer da presente pesquisa, demonstra que foram abertas possibilidades para se criarem novos objetivos e novas demandas para as práticas no interior da Escola e nas atividades em sala de aula. Ressaltam-se as ricas possibilidades para o ensino desenvolvimental de duplo movimento, com a didática histórico cultural, no cenário da sala de aula e sala de aula-informática, que oferecem as condições para as mudanças qualitativas no modo de ser e agir das crianças e demais

participantes da pesquisa, desde a elaboração do planejamento didático e sua execução em sala de aula e sala de aula-informática com as crianças e as professoras, considerando-se as necessidades da escola, até a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Pode-se aprofundar o conhecimento das interações humanas com os computadores, com a Abordagem Histórico-Cultural, a partir de Fichtner (1999b), que estuda a revolução da informática e a apropriação social da máquina computador, como conteúdo epistemológico com a teoria da atividade; Nardi e O'Day (2000), uma nova forma de olhar a tecnologia da informação através do que denominam ecologias da informação.

Avalia-se, neste caso estudado, no processo da pesquisa com a abordagem da situação social da totalidade, ser necessária a presença do pesquisador para continuidade da intervenção formativa didático-pedagógica com toda a equipe de professoras e demais pessoas envolvidas no cotidiano da instituição escolar, até que haja maior domínio dos conteúdos e métodos da Didática Histórico-Cultural em níveis pessoal, institucional e social.

O experimento didático-formativo desenvolvido na forma de um modelo por uma pequena equipe de professoras participantes, mas com um grupo significativo de alunos, se compartilhado e ampliado posteriormente com as demais professoras da escola, pode contribuir para o entendimento dos valores que motivam as atividades das professoras com as crianças no processo ensino-aprendizagem e para o planejamento didático com os alunos.

Concorda-se, ainda, com Hedegaard e Chaiklin quando afirmam que os problemas e a complexidade do estudo das funções e objetivos da educação, hoje, existem também devido à tensão entre o que se pode alcançar de forma realística e o que é idealizado pelas instituições sociais, como a família, governo, educadores, e políticos, por exemplo. Essa tensão é considerada com a teoria do ensino e aprendizagem radical-local que estuda e desenvolve as reais articulações da melhoria de vida das pessoas com a escolarização. O que também apresenta limites para esta forma de pesquisa intervenção em suas contradições no processo histórico e, ao mesmo tempo, funciona como síntese para novos avanços no desenvolvimento pessoal, institucional e social.

Outra contradição que se explicitou é o fato de o Governo Brasileiro, através do MEC, reconhecer que a EI está baseada em uma forte e histórica parceria do poder público com as instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, mas ter presente que é obrigação do Estado a expansão e manutenção da qualidade da EI, o que deve acontecer na rede pública. A realidade é que o terceiro setor está cumprindo um papel histórico que é do Estado. Este tem transferido a sua responsabilidade para aquele setor que

atende a uma parcela significativa de crianças da população pobre, vulnerabilizada e em situação de risco.

Com base nessas observações e nos resultados da presente pesquisa, mesmo considerando-se a crítica à hegemonia neoliberal mencionada acima, pode-se afirmar que as escolas pertencentes ao Terceiro Setor podem trazer contribuições para a redução da desigualdade escolar e desigualdade social, além da melhoria da qualidade na educação. Inclusive, ao possibilitar a melhoria da formação pessoal e profissional das professoras e demais pessoas que trabalham na escola, com a prioridade de contratação das pessoas pertencentes à própria comunidade.

Essa tem sido uma constatação também das pessoas da comunidade e professoras da Escola ADA, as quais consideram que as crianças em idade escolar que deixam aquela instituição de EI para matricular-se no primeiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas, em especial na do próprio bairro, sentem o impacto na qualidade do processo ensino-aprendizagem e nas relações com colegas e professoras. Esse é um grande desafio para a escola pública brasileira, como as pesquisas têm demonstrado. Essas são contradições explicitadas que podem contribuir para a crítica das relações público x privado x terceiro setor.

Este trabalho também sugere que as interações entre as pessoas na Escola ADA, que tem adotado de forma transversal nas suas práticas pedagógicas o programa dos valores: paz, não violência, ação correta, amor e verdade, tem possibilitado a resolução de graves problemas que se observam no interior das escolas, como: a violência, desrespeito, *bullying*, e outros. Pôde-se observar um clima organizacional nessa Escola que demonstra a preocupação com a vivência desses valores entre as pessoas. Ademais, esses valores podem estar presentes nas instituições, explicitados nessas formas ou em outras, e talvez sequer haja a necessidade de serem explicitados. Mas parece certo que eles ajudam nos sentidos colaborativos do desenvolvimento das pessoas no processo ensino-aprendizagem, desde que não sejam impostos por um programa da subjetividade institucional ou como dogmas que devam ser aceitos de forma não crítica e acabem por não ser vivenciados.

Normas e valores em instituições como a família e a escola podem se constituir como sistemas de poder e de exclusão, mesmo com a forte carga subjetiva, que devido à sua condição ideológica naturalizam-se e podem tornar-se padrões objetivos que regulam o comportamento social, transformando-se em sistemas de controle social, como explica González Rey (2004a).

Esses sistemas de controle social presentes nas práticas institucionais podem ir de encontro às necessidades das pessoas nas suas próprias atividades, nas suas experiências e desejos de uma vida digna de ser vivida. Esta constatação valoriza o trabalho dos professores com os estudantes na escola, pois eles podem desvelar os mecanismos de poder, simbólicos ou não, que lhes tragam qualquer tipo de prejuízo presente nas normas e valores institucionais, com gênese nas tradições das comunidades/sociais produzidas histórica e culturalmente. Ao se devolver aos processos subjetivos individuais, institucionais e sociais a intencionalidade das ações, retirando-a de determinações sociais externas, possibilita-se a ação pessoal-institucional-social para a real emancipação e desenvolvimento humanos.

Compartilha-se as observações de González Rey (2004a, p. 55) quando afirma: "O sentido é guiado por aquilo que o sujeito sente e que nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir." Qualquer tentativa de se tentar impor formas universais e naturalizadas às subjetividades social e individual e, acrescentamos, à subjetividade institucional, que expressam apenas a subjetividade dos líderes e grupos de poder, cristalizam princípios éticos, morais, políticos e ideias sociais como verdades indiscutíveis, coisificando-as. Os valores humanos, como paz e não-violência, são propostos e estão presentes nas práticas pedagógicas da escola ADA Monte Cristo, como se pode constatar. Essas práticas sugerem que os graves e violentos conflitos que se observam no nível das subjetividades pessoal, institucional e, quiçá, social, talvez em nível mundial entre as nações, possam ser diminuídos, porventura resolvidos, com práticas pedagógicas em nível micro, no âmbito institucional, articuladas a práticas pedagógicas em um nível macro, no contexto social mais amplo das comunidades e das nações.

Os caminhos que se apresentam com os resultados da presente pesquisa, com base em González Rey e na Abordagem do duplo movimento no ensino, radical-local, de Hedegaard e Chaiklin, mostram ser essencial considerar as necessidades diferentes das pessoas, setores e população, ou seja, as especificidades culturais em um processo constante de diálogo, de negociações, pois a imposição de normas e valores, de forma oculta ou não, intencionalmente ou não, redundam em fracasso na construção de uma situação social nova e a democracia torna-se um artifício do poder. Concorda-se com González Rey, quando afirma que o insucesso das tentativas de implantação do chamado socialismo real na história pode também ser explicado com esse argumento, do mesmo modo que os graves problemas do atual e perverso modelo de capitalismo que produz a miséria, a insustentabilidade do planeta e da vida, cria sentidos supérfluos e falsas necessidades e desejos, ligados ao consumo e à aparência: o totalitarismo da mídia e dos grupos econômicos. Em suma, ocorre a produção e cristalização de verdades

aparentes pela subjetividade individual na elaboração da subjetividade social. Os diálogos entre as pessoas engajadas na presente pesquisa, nas Reuniões Pedagógicas e no Planejamento Didático apresentados anteriormente, mostram esta realidade, as suas contradições e conflitos nas subjetividades individual, institucional e social.

Ao refletir sobre o problema da violência no mundo, González Rey explica (Id., Ibid., p. 132-133):

A cultura é uma produção de sentido que legitima a racionalidade de um sistema de práticas compartilhado por um grupo e não por outro e que nunca será modificado, como demonstra a história da humanidade, apenas por apelos oriundos de uma racionalidade externa ao sistema dentro do qual certas práticas são compartilhadas. Portanto, a humanidade enfrenta hoje desafios de natureza subjetiva que nunca enfrentou anteriormente, pois a globalização implica uma ordem global que, para não ser uma ordem de dominação pela força, exige a negociação permanente entre países com culturas e interesses diferentes.

Essas perspectivas apresentadas acima, presentes na pesquisa, podem abrir novas possibilidades também para a Pedagogia social que muitas vezes se revela como instância de amenização de problemas sociais (alívio social). A Pedagogia social passa a ser vista aqui como modo de atuar no desenvolvimento humano, articulando o individual, o institucional e o social, unindo esferas educacionais e sociais da vida. A escola pode assumir funções de socialidade, muito frequentemente de forma emergencial até, no entanto sem abandonar a sua função essencial que é possibilitar a apropriação dos conteúdos científicos-escolares (acadêmicos), pois esse abandono tem conduzido as pessoas à exclusão escolar e à exclusão social, como tem alertado Libâneo. Certamente que as ações do Educador social poderão estar presentes no cotidiano das pessoas de forma mais efetiva se em sua formação puder incorporar o conhecimento da Abordagem Histórico-Cultural. Assim, a Pedagogia social estará articulada a uma nova Pedagogia escolar, familiar, e outras, no sentido vigotskiano da Psicologia Pedagógica.

Libâneo já alertava para o fato de que pensar pedagogicamente o conhecimento é pensar epistemologicamente o conhecimento. Davydov também já explicava que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico. Vigotski mostra que os conceitos cotidianos sobem para alcançar os conceitos científicos (escolares, acadêmicos) que descem para eles no processo do desenvolvimento humano. Hedegaard e Chaiklin explicam como relacionar os conceitos cotidianos adquiridos pelas crianças, os conceitos materiais da disciplina e o conhecimento local, nas relações inseparáveis das atividades pessoais, com as práticas institucionais e as tradições sociais.

Com base nesses autores, a pesquisa mostra que os saberes presentes nas formações subjetivas individuais e sociais, portanto presentes nas formações culturais em que as pessoas vivem, orientam e são orientados intencionalmente por sujeitos, quer sejam crianças, jovens ou adultos. As crianças podem ter papel ativo na criação de condições sociais para o seu desenvolvimento e formam conceitos científicos importantes para o seu desenvolvimento, abstrações com o conteúdo da matéria escolar para o desenvolvimento dos seus conceitos cotidianos, desde que a instituição forneça os suportes [*affordances*] para esse desenvolvimento.

Não foi possível escrever um capítulo que tratasse da vida cotidiana das crianças e suas perspectivas nas práticas familiares, em suas Comunidades. Sugere-se, no entanto, o trabalho de Hedegaard et al. (2012); Hedegaard, Fler e Tudge (2009), que também aborda estudos sobre a infância e o impacto da globalização; Peres (2012), que explica o desenvolvimento da afetividade no cenário das relações familiares, com a teoria da subjetividade de González Rey.

A riqueza de possibilidades de estudo que a pesquisa oferece não se esgotará no presente trabalho. Elas refletem o potencial quase inesgotável da Abordagem Histórico-Cultural, iniciada com L. S. Vigotski e seus colaboradores. Optou-se por apresentar, inclusive, problemas epistemológicos que surgem com o desenvolvimento das pesquisas em diversas áreas, que contribuem para o avanço e ampliação da Ciência Histórico-Cultural. Esta intervenção ofereceu motivos para uma leitura mais aprofundada dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em Psicologia com Vigotski (2004), Luria e Vigotski (1996) e da Neuropsicologia com Luria (1932, 1973, 1982, 1986, 2010).

Talvez seja essa retomada das origens epistemológicas um dos desafios para as pessoas que se engajam nessa ciência com uma perspectiva prática. É precisamente ali, nos sentidos vários, múltiplos e diversos que se constroem a *perezhivanie*, as vivências do indivíduo com o outro. Na subjetividade pessoal própria com a subjetividade pessoal do outro, está a possibilidade da criação de novas subjetividades institucionais e sociais. A riqueza de tendências e caminhos na Abordagem Histórico-Cultural, abrem amplas possibilidades e oferecem ferramentas fundamentais para o desenvolvimento humano, dentro e fora das escolas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. B.. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói: Universidade Federal Fluminense-Curso de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Tese). Disponível em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04>. Acessada em: 02.08.2014.

ANDRIANI, C. S.; LOPES, J. de A. et al. **O desenvolvimento do ser humano integral: as dimensões humanas**. Campinas: Milenium, 2010.

BABA, Sathya Sai. **Educação em Valores Humanos: Manual para professores**. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Poverty & Equality Data**. FAQs: 2011. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/0,contentMDK:23012899~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:336992,00.html>>. Acesso em: 2.8.2014.

BANKS, M. **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOBROVA, E., LEONG, D. J. **Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education**. 2. ed. New Jersey: Pearson, 2007.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL, CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômica. N. 27. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das Condições de Vida da População Brasileira**, 2010. Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 30 mar. 2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro: 21.12.2011. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006960012162011001721999177.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2014.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Sistema de Indicadores de Percepção Social**, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/111221_sips_assistenciasocial.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

CALIMAN, G. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Editora Universa, UNESCO, 2008. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/54437781/CALIMAN-Livro-Paradigmas-Da-Exclusao-Social-2008> >. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23-2º Semestre/2010-p. 341-368. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/54512684/CALIMAN-Pedagogia-Social> > . Acesso em: 18 jan. 2012.

CAMPOS, M. M. et alii. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, 2011, vol.41(142), p.20.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil Brasileira: Alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, 2006, Vol. 36(127), p.87.

CHAIKLIN, S. A Developmental Teaching Approach to Schooling. In: CLAXTON, G. and WELLS, G. (Ed.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

_____. **The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction**. [S.D.] Disponível em: < <http://lhc.ucsd.edu/> >. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. The Role of Practice in Cultural-Historical Science. KONTOPODIS, M.; WULF, C.; FICHTNER, B. (eds.). **International perspectives on early childhood education and development Children, Development and Education Cultural, Historical, Anthropological Perspectives**. 10.1007/ 978-94-007-0243-1. Netherlands: Springer-Kindle Edition, 2011. Location 5842.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLAXTON, G. Education for the Learning Age: A Sociocultural Approach to Learning to Learn. In: CLAXTON, G., WELLS, G. (Eds.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

CLAXTON, G., WELLS, G. Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. In: CLAXTON, G., WELLS, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

CLAXTON, G., WELLS, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

CORAGGIO, J.L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? In CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M., **La educación según el Banco Mundial**. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores/CEM, 1997.

DALTON, S. S., THARP, R. G.. *Standards for Pedagogy: Research, Theory and Practice*. In: CLAXTON, G., WELLS, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

DANIELS, H. **Vigostky e a Pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *Rethinking intervention: changing the cultures of schooling*. Emotional and Behavioural Difficulties. Volume 11, Issue 2, 2006. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632750600619273>. Acesso em: 19 set. 2014.

DANTAS, Heloysa; LA TAYLLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVYDOV, V. V. *A new approach to the Interpretation of Activity, Structure and Content*. In: *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J.. AARHUS: AARHUS UNIVERSITY PRESS, 1999a.

_____. What is Real Learning Activity? In: HEDEGAARD, M., LOMPSCHER, J. *Learning Activity and Development*. AARHUS: AARHUS UNIVERSITY PRESS, 1999b.

_____. *Problems of Developmental Teaching: the Experience of Theoretical and experimental Psychological Research*. *Soviet Education*, August 1988/VOL. XXX, NO. 8. N.Y.: M. E. Sharpe, 1988.

_____. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. In: Revista de Educação Soviética, Vol. XXX, n. 8, agosto – 1988. Digitado.

_____. *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. HABANA: Pueblo, 1983.

_____. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade**. In: HEDEGARD, Mariane, JENSEN, Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural – historical approaches*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999. Trad. de José C. Libâneo.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ENGESTROM, Y., ENGESTROM, R., e SUNTIO, A. Can a School Community Learn to Master Its Own Future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning Among Middle School Teachers. In: CLAXTON, G., WELLS, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford (UK): Blackwell, 2007.

FICHTNER, B. Activity Revisited as an Explanatory Principle and as an Object of Study – Old Limits and New Perspectives. 1999a. In: *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J.. AARHUS: AARHUS UNIVERSITY PRESS, 1999.

_____. **Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha**. In: MOURA, Rogério, SILVA, Roberto da, SOUZA NETO, João Clemente de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

_____. **Educação Popular – uma visão européia**. Siegen, 2012. (Mimeo.).

_____. Activity Theory as Methodology – The Epistemological Revolution of the Computer and the Problem of its Societal Appropriation. 1999b. In: HEDEGAARD, M., LOMPSCHEER, J. **Learning Activity and Development**. AARHUS: AARHUS UNIVERSITY PRESS, 1999.

FICHTNER, B., BENITES, M., GERALDI, J. W. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

FLEER, M. *Early Learning and Development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONSECA, H. R.. **Faces da Urbanização Corporativa da Cidade De Campinas-Sp: As Ocupações Urbanas e as Ações Políticas Recentes na Região Sul (Regularização e Reurbanização)**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.simpurb2013.com.br/wp-content/uploads/2013/11/GT07_Helena.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atualiz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?** Apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional, fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (Texto didático). PPGE – PUC GO, 2007a. Digitado.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Didática.** In: SILVA, C. C.; SUANO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces.** Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007b.

FREITAS, R. A. M. M. **Cultura e Aprendizagem: Contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura.** Goiânia: **Educativa**, v.7, n.2, p. 335 – 352.

_____. **Teoria histórico – cultural e pesquisa: o experimento didático como procedimento investigativo.** PPEG – PUC GO. 2007. (Mimeo).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação : um estudo introdutório /** São Paulo, Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea).

GALPERIN, P. Y. **Introduction a la Psicologia: Un enfoque dialéctico.** Madrid: PABLO DEL RIO, 1979/1976.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul. 2001.

GHILARDI, F. H. **O lugar dos pobres na cidade de Campinas-SP: questões a partir da urbanização da ocupação do Parque Oziel, Jardim Monte Cristo e Gleba B.** SÃO CARLOS: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS - INSTITUTO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-05072012-113506/pt-br.php>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GIMÉNEZ-DASI, M., DANIEL, M.F., SÁNCHEZ, M. F. **Pensando las emociones: Programa de intervención para Educación Infantil.** Madrid: Pirâmide, (s.d.).

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GRACIANI, M. S. S.. **Pedagogia Social de Rua: Análise e sistematização de uma experiência vivida.** 6. ed.. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

HEDEGAARD, M. Institutional Practices, Cultural Positions, and Personal Motives: Immigrant Turkish Parents' Conceptions about their Children's School Life. In: *Activity Theory and Social Practice: Cultural Historical Approaches*. CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J.. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, M. et al. *Learning in Classrooms-a Cultural-Historical Approach*. AARHUS: Aarhus University Press, 2001.

_____. *A Cultural – Historical Approach to Learning in Classrooms*. In: *Outlines*, N. 1, 2004, p. 21 to 34. Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteke.dk/index.php/outlines/article/viewarticle/2148/1893>> . Acesso em: 13 dez. 2011.

HEDEGAARD, M., CHAIKLIN, S. *Radical – Local Teaching and Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HEDEGAARD, M., ARONSSON, K., HOJHOLT, C., ODDBJORG, S. U. **Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives**. Charlotte: IAP, 2012a

HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. et al. *Motives in Children's Development*. Cambridge University Press. Kindle Edition, 2012b.

HEDEGAARD, M., FLEER, M.. *Studying Children*. Maidenhead: Open University Press-McGraw-Hill, 2008.

HEDEGAARD, M., FLEER, M., TUDGE, J. (Eds.). **Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels**. New York: ROUTLEDGE-Taylor and Francis, 2009.

HUBERMAN, A. M., MILES, M. B., SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. 3 ed. Thousand Oaks-CA: SAGE, 2012. (Kindle ed., 2014).

Hviid, P. Interviewing using a cultural-historical approach. In: HEDEGAARD, M., FLEER, M.. *Studying Children*. Maidenhead: Open University Press-McGraw-Hill, 2008.

JANCZURA, R.. **Risco ou vulnerabilidade social?** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

KAGAN, S. L. **Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações**. Cadernos de Pesquisa, 2011, vol. 41(142), p.56.

KARMILOFF, K., KARMILOFF-SMITH, A. **Pathways to language: From fetus to adolescent**. HARVARD: Harvard College, 2002. Kindle Edition, 2014.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski: Biografía de unas ideas**. Madrid: ALIANZA, 1990.

KRAMER, S., NUNES, M. F. R., CORSINO, P.. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

KUCKARTZ, A. M. e SHARP, M. J. **Responsibility: A Key Category for Understanding the Discourse on the Financial Crisis-Analyzing the KWALON Data Set with MAXQDA 10**. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG-FQS. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/36>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985 (27ª edição, 2012).

_____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. In: **Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação)**, São Paulo, ano 5, n. 11, 1986.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (34ª reimp., 2012).

_____. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula** (Texto didático). PPGE – PUC GO, 2007(a). Digitado.

_____. **Didática e trabalho docente**: como melhorar as aulas visando a aprendizagem dos alunos e a formação da personalidade. PPGE – PUC GO, 2010(a). Digitado.

_____. **Didática na formação de professores**: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. Texto digitado. 2010b.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos**. *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

_____. **Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**. Simpósio “Epistemologia e Didática” – XV ENDIPE. PPGE – PUC GO, 2010(c). Digitado

_____. **O campo teórico investigativo da pedagogia, a pós graduação em educação e a pesquisa pedagógica**. Goiânia, *Educativa*, v. 11, n. 1, jul-dez., 2008.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª. ed. rev. ampl.. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo – aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). **Confluências e divergências entre a didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998(a).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Sistema de Ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.). **Políticas do currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Teoria histórico – cultural e metodologia de ensino**: para aprender a pensar geograficamente. Montevideo: Universidad de la República, 2009. (XII Encuentro de Geógrafos de América Latina). PPGE – PUC GO, 2010(c). Digitado.

_____. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Rev. Brasileira de Educação(ANPEd)**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004.

_____. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. **Anales del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)**, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 2009.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. IN: DALBEN et alii (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José C. e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2012b.

_____. FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora UFU, 2012c.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. **A elaboração de planos de ensino (ou unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental**. (Texto didático). PPGE – PUC GO, 2010(d). Digitado.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Teorias do conhecimento, epistemologia e teorias pedagógicas: que relações?** PPGE – PUC GO, 2010(e). Digitado.

_____; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007(b).

_____; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alinea, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; GIFFONI JR., A. A. Pedagogia social, Terceiro setor e Educação para o Desenvolvimento humano: primeiras aproximações. In: **Temas da Educação: Olhares que se entrecruzam**. Araújo, D. S.; Baldino, J. M.; Zanatta, B. A. Goiânia: Ed. da PUC GO, 2012.

LIBERALI, F. C. et al. **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Habana: Pueblo, 1983.

LOMPSCHER, J. Learning Activity and its Formation: Ascending from the Abstract to the Concrete. In: HEDEGAARD, M., LOMPSCHER, J. **Learning Activity and Development**. AARHUS: AARHUS UNIVERSITY PRESS, 1999.

LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-54.

LUDKE, Menga (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R. **The Nature of Human Conflicts: or Emotion, Conflict and Will**. New York: LIVERIGHT, 1932.

_____. **The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology**. USA: PENGUIN, 1973.

_____. **Language and Cognition**. USA: V. H. WINSTON and SONS, 1982.

_____. **Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1986.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R., VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Caetano Lomônaco; revisão da tradução Rôsa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. Autores Associados, São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Educação, teoria e crítica. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINELLI, M. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1996.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook.** 3. Ed. London: SAGE, 2014. (Kindle Edition).

MACHADO, Érico R. **A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira.** Florianópolis: Universidade Federal de Sta. Catarina, Centro de Ciências da Educação, PPG (Dissertação de Mestrado), 2010. Disponível em: <<http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/07/Social-pedagogia-in-Brazil.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. **As relações entre Pedagogia Social e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Ponta Grossa, PR: UEPG, 2009. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2009/ciepg/download.php?id=15>>. Acesso em: 24 maio 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **Projeto de formação contínua de educadores para uma prática crítica.** São Paulo: PUC SP, 1988. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9905/7359>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____ et al. **A formação do professor como profissional crítico.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.(Os Pensadores).

_____. **The Communist Manifesto.** Australia: Penguin Books, 1967.

_____. **O Capital** (crítica da economia política) O Processo de Produção do Capital. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982. V.2

_____; Friedrich Engels. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MOURA, Rogério, SILVA, Roberto da, SOUZA NETO, João Clemente de (orgs.). **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

NARDI, B. A., O'DAY, V. **Information Ecologies: Using Technology with Heart.** Massachussets: MIT, 2000.

NATALINO, M. A. C. **Pesquisa Paineis de Pobreza: Aspectos Teórico-metodológicos da Avaliação da Estratégia Brasileira de Enfrentamento à Pobreza.** 2014. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/HzbY9S4OGWsHQPIwh2TfYN1RWBVrlm8eJ65mtQnVibXQ20pkOmJ8y9onyzXt2aoUqHzVPAikv60xjZrej94W934VEDfxUiSR/PesquisaPaineldePobrezaAspectosTericoMetodolgicosdaAvaliaodaEstratgiaBrasileiradeEnfrentamentoPobreza.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014. In Seminário organizado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em:

<<http://www.ence.ibge.gov.br/index.php/noticias/270-seminario-pesquisa-painel-de-pobreza-aspectos-teorico-metodologicos-da-avaliacao-da-estrategia-brasileira-de-desenvolvimento-social>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

PARLAKIAN, R., DAY, M. **How culture shapes social-emotional development: Implication for practice in infant-Family programs.** Washington D.C.: ZERO TO THREE Infant Mental Health publications, 2004.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. **O desenvolvimento da afetividade no cenário social familiar.** RJ: Universidade Federal Fluminense, 2012. ECOS, Volume 2, Número 2. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1030/715> Acesso em: 29 jul. 2014.

PIMENTA, S. G. et. al. **Pesquisa em educação.** São Paulo: Loyola, 2008.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2014. ODM/Objetivos do Milênio. Disponível em < <http://www.pnud.org.br/ODM.aspx> >. Acesso em: 02 ago. 2014.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. (Tese de Doutorado).

_____; TUNES, E. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285-314, jan./abr. 2009.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en Psicología:** Rumbos y desafíos. São Paulo: EDUC, 1999a.

_____. Personality, Subject and Human Development. The Subjective Character of Human Activity. In: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J. **Activity Theory and Social Practice:** Cultural Historical Approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b.

_____. **O social na psicologia e a Psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida.** São Paulo: Thomson, 2004b.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e Pós-Modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **Subjetividade e Saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Advancing on the concept of sense: Subjective sense and subjective configurations in human development. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. et al. **Motives in Children's Development.** Cambridge University Press. Kindle Edition, 2012.

ROSE, Steven. **The Future of the Brain:** The Promise and Perils of Tomorrow's Neuroscience. OXFORD: Oxford University Press, 2009. Kindle Edition, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política**. 22 ed. São Paulo, Cortez, 1989.

_____ et al. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. (Coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, A. M. Vygotsky y la sociogénesis del desarrollo humano: principales aportaciones. **Revista Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 30, n. 2, jun. 2004.

SILVA, J. P. M. da. **Por uma apropriação do espaço de viver, do espaço virtual e do lugar do sujeito**: Parque Oziel. Campinas: UNICAMP-FE, PPGE, 2009. (Dissertação de Mestrado, Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000783341>>. Acesso em: mar 2012.

SILVA, Maria Lucia Eirado. **Visão crítica sobre as diferentes abordagens metodológicas na área das ciências humanas e sociais**. Fundação Getúlio Vargas, 2002. (Digitado).

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e sociedade**, n. 71.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TORRES, Ana Cristina P. L. G. C. **O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente**. São Paulo: USP, 2010. (Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP para obtenção do título de Doutora em Psicologia e Educação, sob a orientação da Profa. Maria de Lourdes Ramos da Silva).

TIKHOMIROV, O. *The Psychology of Thinking*. Moscou: PROGRESS, 1984/1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. (p. 30-41); 41-49). In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências**.

UGÁ, V. D. **A questão social como “pobreza”**: crítica à conceituação neoliberal. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2008. (Tese).

UNDP. United Nations Developing Programme. Milenium Development Goals. 2014. Disponível em: <<http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview/>>. Acesso em: 02. ago. 2014.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. 2012. (Mimeo.)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 69-76.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A. R. LURIA, A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

_____. **Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil**. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1615/1239>>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: ÍCONE, 1988.

WERTSCH, J. V. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

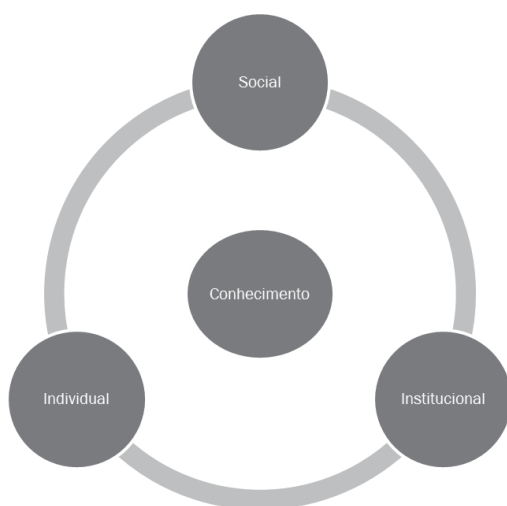
ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscow, Progresso, 1975/1984.

ZAPOROZHETS, A. V., ELKONIN, D. B. **The Psychology of Preschool Children**. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1971/1964.

ANEXOS

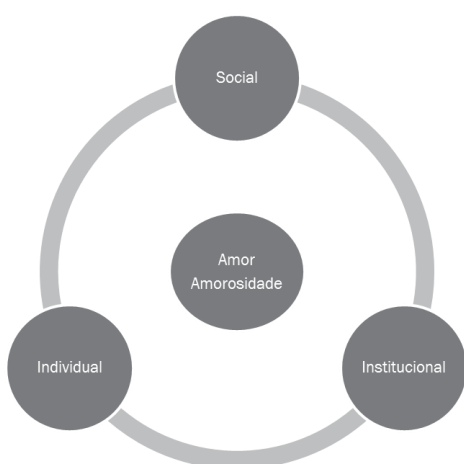
ANEXO A

MODELO DA ESTRUTURA DO CONHECIMENTO



ANEXO B

MODELO DA ESTRUTURA DO CONHECIMENTO - AMOROSIDADE



ANEXO C

MODELO DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO

| Fase | Conteúdo Geral | Sessões – Conteúdo Principal |
|------------------------|--|--|
| Formação dos Objetivos | Introdução à Atividade de Pesquisa: explorando a amorosidade | 1. Formulando questões sobre amorosidade na sua vida. |
| | | 2. Passos para fazer a pesquisa. |
| | | 3. Formulando os temas da pesquisa: amorosidade (Social, Institucional, Individual). |
| | | 4. Uso do computador para desenhar (ou outro instrumento). |
| | | 5. |
| | | 6. |
| | | 7. Síntese da atividade da formação do objetivo. |

| Fase | Conteúdo Geral | Sessões – Conteúdo Principal |
|---|----------------|--|
| Formulação do Modelo: sub-fase 1: Construindo relações nucleares. | Pesquisando | 8. Preparação de entrevistas sobre amorosidade. |
| | | 9. Entrevista com... |
| | | 10. Cartaz-Poster (confeção). |
| | | 11. Amorosidade (Amor) nos períodos da História. |
| | | 12. Quadros (Desenhos) – Representações desenhando ... |
| | | 13. Condições de vida (antes e depois)... |
| | | 14. Filmes (fazendo roteiro)... |

| Fase | Conteúdo Geral | Sessões – Conteúdo Principal |
|---|----------------|---|
| Formulação do Modelo: sub-fase 1: Construindo relações nucleares. | Pesquisando | 15. Amorosidade e classes sociais (pobres – ricos...). |
| | | 16. Elaborando Filmes da Monte Cristo (épocas, costumes, tradições, cultura). |
| | | 10. Cartaz-Poster (confeção). |
| | | 17. |
| | | |
| | | |

| Fase | Conteúdo Geral | Sessões – Conteúdo Principal |
|---|--|--|
| Formulação do Modelo: sub-fase 2: Começando a formulação do modelo | Pesquisando a história do amor (amorosidade) | 20-21. Elaboração do Modelo pela Criança. |
| | | 22. Explicando os procedimentos da pesquisa. |
| | | 23. Planejando a visita (à Vila Antiga). |
| | | 24. Visita à Vila Antiga. |
| | | 25. Preparando e entrevistando um ao outro. |
| | | 26. Entrevista sobre amorosidade-amor com... |

| Fase | Conteúdo Geral | Sessões – Conteúdo Principal |
|---|---------------------------------------|--|
| Formulação do Modelo: sub-fase 3: uso do modelo e ajustes | Pesquisando a comunidade Monte Cristo | 27. Formulação do modelo que inclui uma dimensão histórica. |
| | | 28. O que a família (etc...) precisa para ser feliz? |
| | | 29. Localizando o Monte Cristo. |
| | | 30. Preparando uma pesquisa na comunid. |
| | | 31. Passeio na comunidade. |
| | | 32. Discutindo o que viram no passeio (relacionado às relações nucleares). |
| | | 33. Registro dos diferentes tipos de lugares encontrados no passeio. |
| | | 34. Fazendo um modelo do que a família (etc.) precisa para uma vida boa (feliz, plena) com amor (amorosidade). |
| | | |
| | | |

Modelo de planejamento didático da unidade de ensino inspirado em Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 116, Figura 9.2)