



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Políticas educacionais relativas à atuação de professores e a questão do ensino apostilado: que sentido isso tem? Suely Amaral Mello

Como citar: MELLO, S. A. Políticas educacionais relativas à atuação de professores e a questão do ensino apostilado: que sentido isso tem? *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 313-326.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p313-326>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELATIVAS À ATUAÇÃO
DE PROFESSORES E A QUESTÃO DO ENSINO
APOSTILADO: QUE SENTIDO ISSO TEM?

Suely Amaral Mello

No momento em que finalizo este texto, não posso deixar de destacar a importância desta discussão neste lugar importante que é a Universidade Pública, espaço de discussão de ideias e de produção de conhecimento a partir da pesquisa e da reflexão. Deste ponto de vista, cumprimento os colegas da organização por não desistirem da luta.

Cumprimento também os participantes do congresso pela mesma insistência em continuar sua formação, em manter o interesse pelo estudo. Quando estudamos, refletimos, discutimos, nos tornamos pessoas melhores. Como afirmam Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014), o estudo é a única atividade cujo produto é a própria pessoa que estuda.

O tema desta mesa me proporciona a oportunidade de comentar o que tenho aprendido sobre esta questão tão essencial que é a atuação do-

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p313-326>

cente e os sentidos que ela ensina – com ou sem intenção - e que a criança aprende a atribuir à escola e ao conhecimento em seus primeiros contatos com a cultura escolar. E este sentido condiciona a formação de motivos e, portanto, a constituição ou não da atividade das crianças e alunos, incluindo, mais tarde, a constituição da atividade de estudo e a relação com a escola, com o estudo, com o conhecimento e com a vida.

Um terço das crianças brasileiras de 0 a 3 anos frequentam a creche e, como diz Guatarri (1981), aí se dá a iniciação. Aí defronta-se, como afirma Leontiev (1978, p. 214), com “um sistema de significados já preparado, historicamente conformado, que vai assimilando da mesma forma como vai dominando um instrumento, esse portador material do significado”. No entanto, o que chega a ser para a criança esse instrumento dependerá do sentido que ela atribua a esse objeto ou situação a partir da vivência com o objeto ou situação. Conforme Leontiev (1978, p. 215), “o sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do sujeito, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o que está orientada sua ação como resultado imediato desta. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.”

Assim, na relação que estabelece com o conhecimento, por meio das experiências vividas desde a pequena infância, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escola e o conhecimento – sobre a cultura. E esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e pelo lugar que a cultura ocupa nessas situações. Como afirma Vigotski,

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Considerando a relação entre motivo e sentido, entendemos que esse sentido inicial, aprendido pela criança com a maneira como a cultura

– o conhecimento - é tratado na escola, vai condicionando a constituição dos motivos de estudo na criança. Como afirma Leontiev (1978, p. 234),

[...] os motivos se vão formando na vida real da criança; a unidade da esfera motivacional da personalidade concorda com a unidade da vida, por isso, os motivos não podem se desenvolver seguindo linhas isoladas, não vinculadas entre si. Por conseguinte, trata-se de que as tarefas de educar os motivos de estudo estejam ligadas com o desenvolvimento da vida, com o conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança; apenas com essa condição os objetivos apontados serão suficientemente concretos e, o que é fundamental, reais.

É certo que, da citação acima se conclui que o sentido que a criança atribui à escrita ou os motivos de estudo que nela vão se constituindo podem ser modificados por novas vivências. No entanto, para isso, na escola, se faz necessária uma atitude intencional da professora ou do professor voltada para diagnosticar o sentido que a escola e o conhecimento já assumiram para as crianças ao chegarem ao ensino fundamental.

Se considerarmos que o professor e a professora são os organizadores das experiências vividas pelas crianças na escola desde os primeiros meses de vida, o impacto que a atuação docente tem na constituição da pessoa, na formação e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade é enorme. E enormes também são os desafios que envolvem, por exemplo, a constituição de uma nova cultura escolar se quisermos para as nossas crianças uma educação desenvolvente, uma educação que de fato promova a formação de cada criança para ser um dirigente, como afirmava Gramsci (1972) ser o papel da escola e o compromisso docente e que eu não me canso de repetir. Precisamos colocar de ponta-cabeça o que fazemos em relação à organização e uso dos espaços da escola e do território e ao uso dos materiais; uma revolução na forma de organizar e gerir o tempo; uma transformação radical nas relações entre adultos e crianças, crianças e crianças, entre os adultos da escola, e entre a escola e as famílias, entre a escola e o território; uma revolução naquilo que adultos e crianças fazem na escola, em como a escola promove o encontro das novas gerações com a cultura historicamente acumulada; uma transformação radical em como vivem esse tempo na escola.

Alguém de fora da área poderia se perguntar: mas por que um serviço que é ainda tão novo precisa já de uma revolução na sua organização? Afinal, a expansão da educação infantil, a constituição de redes de atendimento educacional à infância - e não mais de cuidado ou guarda - começa de fato nos anos 80.

Acontece que este serviço novo adotou concepções velhas, do senso comum: um fazer com base no “eu acho”. E nas condições da formação inicial em que cresce a tendência à formação à distância na formação de professores, em que a iniciativa privada é responsável pela quase totalidade da formação – dados recentes mostram que 80% dos professores são formados por faculdade privadas, muito mais negócios lucrativos que espaços de formação de profissionais para realizar uma educação capaz de promover o máximo desenvolvimento humano. Sem conseguir dimensionar o papel intelectual do professor e conseqüentemente sua necessidade de estudo e atualização, a partir de uma formação acanhada, os formados tendem a supervalorizar sua formação e a resistir a novas ideias: não sabem o que não sabem... ou seja, não percebem o universo do conhecimento humano e se contentam com o pouco conhecimento adquirido.

Por tudo isso, continuamos, por um lado a pensar a criança pequenininha como incapaz de aprender e como objeto de cuidados, e, por outro lado, começamos a tratar as crianças pequenas como alunos. Começamos a trancar as crianças desde bebês numa sala de aula e a querer dar aulas para elas. E isso quando aprendemos com Zaporozhets (1987) que, se queremos potencializar o desenvolvimento humano na infância, não será transformando os bebês em pré-escolares e nem os pré-escolares em escolares, mas aprofundando as formas da atividade prática, lúdica e plástica. E mesmo quando aprendemos com a sociologia da infância que o desafio colocado aos professores que trabalham com a pequena infância é o de aprender a ser um professor que não dá aulas, que não tem alunos e nem sala de aula, pois não é sob a forma de aula que os pequenos conhecem o mundo e aprendem; não é trancafiados numa sala que as melhores experiências são vividas na infância; não é sendo tratados como precocemente como alunos que as crianças formam para si as melhores qualidades humanas.

Sem considerar os novos conhecimentos produzidos sobre as crianças pequenas e sobre como elas aprendem, passamos a nos orgulhar de treiná-las com letras e sílabas e números, sacrificando o significado social da cultura escrita e da matemática e produzido nas crianças um sentido alienado para dois elementos tão importantes para o desenvolvimento humano pleno nesses tempos que vivemos.

E aqui vai um primeiro exemplo que entendo ser absolutamente emblemático desse sentido alienado que a escola ensina.

Numa situação em que a pesquisadora no fundo da sala registrava por escrito suas observações, numa turma de crianças de 6 anos, então no último ano na educação infantil, e que convivia desde os 4 anos com treinos de “escrita” – de fato, cópias e repetições de letras e sílabas – uma criança se aproxima e pergunta o que a pesquisadora fazia, demonstrando não reconhecer o procedimento como escrita, uma vez que não pergunta o que ela escrevia. De fato, escrever o que se percebe e copiar da lousa são dois atos distintos, e isso foi captado pela criança.

Ao obter a resposta da pesquisadora de que estava escrevendo, a criança perguntou por que, novamente demonstrando que, apesar de já longa convivência com cópias e treinos de letras e sílabas, não conhecia a função social da escrita.

Mas a resposta fundamental para a reflexão que aqui fazemos vem frente à resposta da pesquisadora de que escrevia para se lembrar mais tarde do que havia observado na turma: a criança pergunta “quem mandou?”.

Independentemente da boa intenção de famílias e professores/as, o sentido que esta criança aprendeu a atribuir à escrita é de que escrita é algo que se faz quando alguém manda.

Mesmo para quem já conhece este relato, quando pensamos sobre seu significado para a formação de motivos pessoais da criança para ler e escrever, seu impacto não perde força.

Esse é o sentido social – alienado e alienador - que ensinamos às crianças quando escrever não é uma necessidade de registro ou de comunicação, mas uma necessidade do adulto sem que este, pela convivência

que pode proporcionar às crianças com a linguagem escrita em sua função social, crie na criança a necessidade verdadeira de ler e escrever, ou melhor, de ler gibis, livros, bilhetes e de escrever recados, lembretes, histórias, registros de suas vivências. Importante lembrar que as crianças não nascem com a necessidade de ler e escrever. Esta é uma necessidade que nasce nas crianças quando elas convivem com adultos que leem e escrevem, ou seja, que utilizam a linguagem escrita de acordo com a função para a qual essa linguagem existe. No entanto, não nos deixemos enganar quando a criança chega na escola da infância querendo aprender a escrever “letrinhas”: esta certamente é uma necessidade criada pela família que, sem conhecer a fundo como se dá o complexo processo de desenvolvimento humano na infância, acredita que possa – e que seja benéfico - apressar o desenvolvimento psíquico das crianças antecipando aprendizagens para as quais a criança precisa formar funções psíquicas superiores que se formam e se desenvolvem justamente ao longo da pequena infância e da idade pré-escolar, enquanto a criança se relaciona emocionalmente com os adultos, explora os objetos em atividades de livre manipulação, brinca de faz de conta e de faz de conta com papéis sociais (VYGOTSKY, 1995).

Esse “mandar fazer” pela professora tem como contexto uma rotina de tempos rígidos com horários determinados para comer e dormir, de início e fim das atividades sempre dirigidas em conjunto para todas as crianças ao mesmo tempo independentemente de qual seja o número de crianças da turma – uma rotina cheia de atividades que a professora ordena: decide sozinha quando começa, quando termina, o que fazer, como fazer, com que material, com que finalidade.

Que sentido de escola as crianças vão criando para si desde pequenas a partir destas vivências?

E aqui vai outro exemplo relatado por uma aluna, ainda dos tempos de minha atuação na graduação, a partir de sua experiência aqui na cidade, na rede pública. As “festas”, e já coloco entre aspas, aqui na rede municipal costumavam ser famosas pela grandiosidade das coreografias que as crianças treinavam meses para repetirem todas ao mesmo tempo. No dia da festa, para surpresa e susto da professora - já preparada para ouvir e se sensibilizar com a fala das crianças, com um olhar crítico orientado

pela formação inicial e participação em grupos de estudos aqui na Unesp -, ao final da “festa”, uma das crianças se aproximou dela e perguntou: “Professora, quando a festa começa?”

O que se faz na escola pensando pelas crianças pode não ter o sentido que imaginamos que tenha para elas. Só garantimos que as coisas que propomos tenham o sentido que esperamos quando envolvemos as crianças nos processos – neste caso último, quando a festa também seja delas, porque feita com elas.

Criamos uma cultura de manter as crianças ocupadas na escola com uma sequência do que chamamos na escola de atividades, que não são de fato atividades, mas formas de manter as crianças fazendo coisas pra mostrar para as famílias. Assim fazendo, são famílias e suas expectativas, e as expectativas dos professores do Ensino Fundamental que dão sentido ao trabalho do professor e não as crianças e seu desenvolvimento.

Então, ainda antes do apostilamento, já vemos que a formação docente frágil não possibilita a apropriação de uma teoria que possibilite um trabalho docente desenvolvente, provocador do desenvolvimento humano; dificulta ao professor e à professora atribuir ao seu trabalho o sentido que ele poderia e deveria ter: a formação e o desenvolvimento em cada uma das crianças das melhores qualidades humanas. Em lugar disso, trabalha-se por sentidos que, do ponto de vista do papel da educação no processo de humanização, isto é, de formação e desenvolvimento das qualidades humanas, são alienados e produtores de alienação: ficar bem com a expectativa das famílias, mostrar que se é competente para os docentes do Ensino Fundamental. Para isso, enche-se o dia das crianças de coisas pra fazer e quanto mais treinadas no alfabeto, na escrita dos números, na normalização dos corpos, como diz Foucault (1997), quanto mais obedientes e conformadas forem as crianças, quanto menos curiosas e perguntadeiras, quanto mais silenciosas e pacíficas, quanto menos contestadoras e críticas, quanto menos iniciativa, quanto menos desejo de participação, melhor será avaliado o trabalho docente na educação infantil.

Invertamos o processo: produzimos uma nova geração domesticada, pagamos os professores e as professoras para transformar nossas

crianças em pessoas sem vontade de aprender, levamos nossas crianças para escola para aprenderem a não gostar de escola ou para esperar o mínimo da escola em matéria de conhecimento científico, vontade de aprender. Como diria o Gabriel, o pensador, “tá tudo dominado!”.

Do ponto de vista das orientações oficiais, damos um passo à frente e um atrás e isso também faz parte das políticas educacionais que interferem negativamente na atuação docente.

Em 1988, a constituição dá um belo empurrão para a educação infantil que se expandia naquele momento: anunciou a educação das crianças de 0 a 6 anos como direito das crianças e das famílias e obrigação do estado. Ainda que pouco tenha se concretizado, anunciava-se a criança como sujeito de direitos. Importante lembrar que até 1988, a creche era direito das famílias a terem suas crianças guardadas e cuidadas enquanto os responsáveis trabalhavam. A partir daí, começamos a falar em educar e cuidar, tudo junto e misturado. Um passo à frente.

Muitos profissionais não entenderam que a educação dos bebês acontece por meio da comunicação emocional e, portanto, na relação face a face, o que significa dizer que acontece nos momentos de cuidado – e por isso cuidado e educação não se separam. O bebê é um corpo emocional e a forma como o acolhemos, tocamos, falamos com ele constitui momento essencial de seu desenvolvimento. Sem entender isso, muitas professoras em nossos berçários continuam a reivindicar a presença de uma assistente com menor formação com quem dividir o trabalho, uma vez que entendem que não fizeram um curso superior para realizar os cuidados dos bebês.

Podemos nos perguntar que sentido atribuem ao seu trabalho com os bebês? Na “compulsão por educar” de que falam Reich e Schmidt (1975), é possível acreditar que queiram já instruir/educar os bebês a partir dos primeiros meses de vida. Nesse sentido, vale continuar a repetir o mantra de que docentes na educação infantil não dão aula, não tem alunos e nem salas de aula, pois não é sob a forma de aula ou de explicações que as crianças pequenas aprendem, nem se tornam alunos e alunas ao ingressar na educação infantil e nem aprendem em salas de aula, mas explorando o mundo - que deve ser rico de produções humanas e natureza - por sua

própria atividade como sujeitos que pensam, fazem, sentem e atribuem sentido ao que vivem.

Sem uma teoria desenvolvente que fundamente e sustente seu pensar e agir, temos professores e professoras que não conseguem dimensionar seu papel como intelectuais responsáveis pela formação de todas as crianças para serem dirigentes. E sem isso, não estabelecem uma relação crítica com aquilo que estão fazendo; não tem elementos para atribuir um sentido condizente com o trabalho que realizam ou podem vir a realizar. Por isso, apesar do anúncio em 1988, tratar bebês e crianças como sujeitos de direitos hoje - 30 anos depois - é, ainda, um desafio.

Em 1995, tivemos a publicação pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) de um documento exemplar orientando a atuação de professores em creches no trabalho com crianças de 0 a 6 anos: linguagem simples, curto, objetivo, completo, profundo e profundamente comprometido com a educação das crianças como sujeitos de direitos – os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. Um passo à frente.

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996) anuncia, para trabalhar com bebês e crianças pequenas, a presença de um docente formado em nível superior: mais um elemento de valorização da educação infantil. Um passo à frente.

Mas, em seguida, é criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e as creches – a educação de 0 a 3 – não estão contempladas pelo Fundo. Um passo atrás. O governo só revê isso em 2007, pressionado pelo movimento das fraldas pintadas.

Em 1998, com a publicação dos RNCEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (BRASIL, 1998), os professores entendem que estes se sobrepõem ao documento de 1995. Esse referencial nacional, publicado no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) (1995-2003) e copiado de um documento espanhol conhecido como Caja Roja (a Caixa Vermelha que continha os livretos) envolvendo pessoal ligado às escolas particulares, chegou com força – um exemplar para cada professor,

com cursos para a formação docente em serviço - compartimentalizando o pensar e o agir: uma sala para cada tipo de atividade, áreas do conhecimento separadas umas das outras, reforçando, possivelmente por desconhecer a realidade da educação infantil pública, a tendência à antecipação da escolarização nos moldes do ensino fundamental. Um passo atrás.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) recuperam a centralidade do brincar e das interações na educação de 0 a 6, orientando o pensar e o agir docentes numa direção que supera a escolarização proposta nos Referenciais (BRASIL, 1998). Um passo à frente.

Mas, em 2016, nem bem se começam a conhecer as Diretrizes, já se começa a falar na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que, de novo, tem a cara do trabalho centralizado no professor que explica, dá aulas e avalia competências. Um passo atrás.

Um passo à frente, um passo atrás.

A falta de continuidade gera uma certa falta de compromisso nessa nossa sociedade do espetáculo, como disse Debord (2000). As pessoas aprendem a esperar o novo e, depois do novo, outro novo... e cada governo parece querer deixar sua marca, mesmo que esta seja ruim.

Enquanto não resolvermos impedimentos à formação com qualidade do educador, veremos esta história se repetir.

Criticar as condições de trabalho já se tornou um mantra. Sem desmerecer a necessidade de melhores condições de trabalho - o que mais urgentemente implica menos crianças por turma -, entendemos que certamente elas condicionam a atuação do professor, mas docentes que aproveitam o conhecimento acumulado com relação à educação da infância encontram modos de superar isso. Podem lançar mão de formas diversificadas de gerir o tempo possibilitando formas de organização das crianças que não sejam sempre sob o controle do adulto, mas que promovam a participação, a iniciativa, a autonomia das crianças de modo a educar mais e a controlar menos, possibilitando tempo livre para a organização das crianças. No entanto, para isso é preciso estar disposto a compartilhar o poder

com o grupo, é preciso estar aberto às mudanças, estar aberto à produção do conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento, é preciso acreditar que as crianças são capazes de aprender, de se organizar, de participar. É preciso saber que não sabemos tudo, é preciso desconfiar do que sabemos. E para isso é fundamental a formação.

Sem essa formação consistente, professores e professoras ficam feito “muamba perambulando nas ondas do mar” (BUARQUE, 2006).

Agora, para além de todas essas idas e vindas nos documentos oficiais, os municípios têm suas próprias formas de entender e fazer a educação da infância. E também muitos modos de gerir o dinheiro público. Entre as escolhas possíveis para emprego das verbas para a educação, em lugar de melhorar o salário dos docentes, por exemplo, pressionados por editoras, muitas vezes por expectativas equivocadas das famílias e de docentes do Ensino Fundamental, e outras vezes por interesses espúrios, escolhem adotar um material apostilado, tendência que é grande na esfera privada e cresce na esfera pública - em 2010 eram 307 os municípios que eram atendidos por empresas. E a lei não impede o apostilamento desde que esteja de acordo com as Diretrizes - o que quer que isso possa significar.

Os pais - que desconhecem, de um modo geral, o papel da educação na formação da inteligência e da personalidade de seus filhos e o papel da escola da infância nesse tempo tão importante do desenvolvimento humano, quando as crianças estão formando funções psíquicas superiores tão sofisticadas como o autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência, se abrindo para o mundo e podendo formar para si a vontade de saber - acreditam que potencializam o desenvolvimento intelectual dos filhos com atividades que dão à educação infantil uma “cara de escola”. As famílias que não sabem que o sofisticado processo de desenvolvimento intelectual depende do acesso das crianças desde pequenininhas à cultura em suas formas mais elaboradas, acham que apostila é bacana, entendem que esta torna a escola pública parecida com a escola privada - o que, do ponto de vista do senso comum, é bom, pois temos uma cultura de que o privado é melhor que o público. No entanto, quando se trata de escola isso não é necessariamente assim. Ao contrário, creio que podemos apontar muito

mais escolas públicas de educação infantil fazendo um trabalho avançado que escolas privadas.

Mas, professores e professoras que não têm fundamentos teóricos que possibilitem uma orientação segura de seu pensar e agir, parecem gostar da ideia de um manual a seguir. E o pior de tudo é que, depois de um tempo usando apostila, muitos professores e professoras passam a pensar que não sabem trabalhar de outro jeito.

Para além do empobrecimento da experiência das crianças na infância – que não cabe num material pronto, pois a vida pulsa dentro da escola, fora do prédio, por cima dos muros, e cada objeto físico ou virtual trazido para a convivência das crianças – e para além do afastamento das crianças da sua condição de sujeito que faz escolhas e tem desejos de saber, o apostilamento é uma modalidade particular de privatização da educação, pois coloca nas mãos da iniciativa privada a formação de professores, a definição do que faz e como se faz com as crianças, a divisão dos tempos na escola, a definição do acesso ao conhecimento. Por isso, sem medo de errar, afirmo que a iniciativa privada define a restrição do acesso ao conhecimento. Em outras palavras, restringe a autonomia dos professores, interfere diretamente na formação da inteligência e da personalidade das novas gerações. Em outras palavras, o apostilamento é uma forma de controle sobre o trabalho pedagógico.

E para as crianças, ensina o quê? Análises feitas de material apostilado têm mostrado que boa parte dele se caracteriza por uma antecipação de atividades típicas do ensino fundamental, inadequadas para as crianças a quem se destina... A outra parte trata criança como incapaz, simplifica a cultura, desmerece a capacidade de aprender das crianças, restringe o acesso à cultura nas formas mais elaboradas, desconsidera o processo de aprender das crianças nas diferentes idades, trata o processo de aprender como treino desconsiderando a produção científica que tem mostrado que a criança aprende na condição de agente ativo em processo de conhecer o mundo. Enfim, trata a criança como objeto e como incapaz, na contramão de toda a discussão com base teórica e/ou empírica que aponta um novo conceito de criança potente e capaz de aprender atribuindo sentido ao que vive desde que nasce.

Nesse sentido, o apostilamento sacrifica a infância e suas formas de se apropriar do mundo e das qualidades humanas nele presentes; ensina as crianças um sentido de escola que vai marcar o resto da vida escolar e igualmente a vida profissional da pessoa. Aprender vira sinônimo de produzir resultados, não se cria a paixão pelo conhecimento que é essencial para a formação das máximas qualidades humanas nas novas gerações e papel essencial da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BUARQUE, F. *Carioca*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006
- DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da Atividade de Estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.1, n. 21, p. 101-110, jan-jun 2014.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- GUATARRI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

REICH, W.; SCHMIDT, V. *Elementos para uma Pedagogia não-autoritária*. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha e rev. Max Welcman. *Psicologia*[online]v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito*. Obras escogidas. 1995. V. 3.

ZAPOROZHETS A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.