

**UM DIÁLOGO COM A OBRA:
*UMA ESCOLA ASSIM, EU QUERO PARA MIM***

Christine Garrido Marquez¹
Ivone Garcia Barbosa²

RESUMO

O presente artigo é uma reflexão teórica na qual realizamos um diálogo entre a obra da literatura infantil de Elias José, *Uma escola assim, eu quero para mim*, com autores em estudo (BARBOSA, 1998, 2007; FACCI, 2004; PUENTES; LONGAREZZI, 2013). O livro infantil *Uma escola assim, eu quero para mim* narra a trajetória escolar de Rodrigo, um menino que veio do sítio para a cidade estudar, “doidinho para aprender a descobrir os segredos que havia no encontro das letras” (2007, p. 7). No início, ele teve muita dificuldade em ser aceito pela professora e pelos colegas, tanto pelas diferenças de linguagem entre eles como pelas dificuldades vivenciadas entre eles. No entanto, num certo dia, chegou uma nova professora que gostava de histórias, poesias, canções, alegria e respeitava a identidade dos educandos, e tudo mudou.... O livro infantil citado, bem como, as diversas obras estudadas, nos remetem a discussão acerca do papel da escola enquanto uma das instituições organizadoras do conhecimento sócio-histórico-cultural produzido, espaço de socialização e apropriação do mesmo. Baseado nos estudos realizados, observamos que somente um sistema educacional pautado em princípios democráticos, que garantam aos cidadãos a possibilidade de adquirir instrução, pode realizar uma educação democrática, sendo a escola o componente fundamental. Neste sentido, uma escola de orientação dialética deve voltar-se para a educação multifacética dos estudantes, integrando-os à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte, desenvolvendo os aspectos físico, afetivo, intelectual, estético e técnico simultaneamente. Nosso estudo compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Educação; Escola; Conhecimento.

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). chgarridom@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). ivonegbarbosa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O educador começa a compreender agora que enquanto a criança se adentra na cultura, não só toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

Vygotski

O presente artigo é uma reflexão teórica na qual realizamos um diálogo entre a obra da literatura infantil de Elias José, *Uma escola assim, eu quero para mim*, com autores em estudo (BARBOSA, 1998, 2007; FACCI, 2004; PUENTES; LONGAREZZI, 2013).

Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica. A questão central a que nos propusemos responder no limite deste artigo e relaciona-se com a temática do Grupo de Trabalho 09: Didática, Prática de Ensino e Estágio e diz respeito a qual a relação dos estudos realizados com o livro infantil *Uma escola assim, eu quero para mim*?

A obra *Uma escola assim, eu quero para mim* narra a história de Rodrigo, um menino que veio da zona rural para a cidade estudar. No início, ele teve muita dificuldade em ser aceito pela professora e pelos colegas pelas diferenças de linguagem e de vivências entre eles. No entanto, num certo dia, chegou uma nova professora que gostava de histórias, poesias, canções, alegria e respeitava a identidade dos educandos, e tudo mudou.... Para José Elias:

Há escolas para crianças e escolas para adultos em miniatura. As escolas para crianças devem ter a cara e o jeito delas. O trabalho escolar deverá ser desenvolvido com alegria, ludicidade e competência. Só valerá e ficará para sempre o que mexeu com o imaginário, com a sensibilidade e a inteligência da criança. As lições mais gostosas são as mais lúdicas, as menos teóricas, as mais desafiadoras. Não há aprendizagem quando a escola se afasta do interesse, da sensibilidade e do espírito infantil. **Uma escola assim, eu quero para mim** conta uma história de professores e alunos, que chega aos leitores de um modo também lúdico, mágico e gostoso (2007, p. 30; grifos do autor).

Nosso estudo compõe um dos vários subprojetos que ora encontram-se em desenvolvimento, integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (BARBOSA, 2003).

UM DIÁLOGO COM A OBRA

A obra escolhida *Uma escola assim, eu quero para mim* narra a trajetória escolar de Rodrigo, um menino que veio do sítio para morar com sua avó na cidade e estudar. O livro inicia narrando a história de Rodrigo, sua primeira experiência na escola, pois ele não tinha frequentado a Educação Infantil anteriormente, enquanto vivia no campo. “Veio doidinho para aprender a descobrir os segredos que havia no encontro das letras” (2007, p. 7). O livro infantil nos remete a discussão acerca do papel da escola enquanto uma das instituições organizadoras do conhecimento sócio-histórico-cultural produzido, espaço de socialização e apropriação do mesmo.

Partindo do estudo dos documentos oficiais, observa-se que, a educação brasileira, considerada como campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública, vem ganhando contornos mais nítidos e, conseqüentemente, os debates e embates que emanam de seu interior adquirem maior visibilidade e consistência. A partir da promulgação da *Constituição Federal de 1988*, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* em 1990, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1996, do *Plano Nacional de Educação* em 2001 e da legislação educacional em nível federal, estadual, distrital e municipal, mudanças significativas vêm sendo introduzidas nas áreas administrativa e pedagógica da Educação.

Verificamos que as novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos, os “direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, na forma da *Constituição Federal de 1988*, no seu Artigo 6º, bem como no Artigo 205, a “educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, reafirma em seu Artigo 53 as orientações citadas acima e pontua no Artigo 15 que a “criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2007, p. 25).

Neste contexto social, político, econômico e cultural, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* promulgada em 1996, no seu Artigo 2º, esclarece que, a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em meio a esse cenário e baseado em seus estudos, Marilda Gonçalves Dias Facci (2004) ressalta que o papel da educação numa perspectiva vigotskiana.

Vigotski construiu sua teoria numa sociedade em que se instalava o socialismo. Após a Revolução de 1917, a União Soviética, com a eliminação da ideologia estatal burguesa, voltou-se para as necessidades de estabelecer novas relações de produção, nesse novo regime. Nesse contexto pós-revolucionário, a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural passaram a ser recursos necessários à superação das classes sociais existentes, entendendo, dessa forma, conduzir a sociedade ao socialismo e, num momento posterior, ao comunismo. [...].

A educação do povo e das novas gerações passa a ser necessária e a escola assume um importante papel naquela sociedade. Vigotski, profundo estudioso do marxismo, sabia da importância da construção de um novo ser humano por meio da educação. A educação, a escola e o professor estariam a serviço da sociedade. [...].

Dessa forma, percebe-se que a prática do professor tem que estar totalmente empenhada em educar os alunos numa concepção comunista de mundo. Vigotski entendia que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para poderem orientar o processo educativo de acordo com tal concepção (2004, p. 195-197).

Neste sentido, Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezzi(2013) analisam, sob a base da filosofia marxista e da psicologia histórico-cultural, o papel da educação como ferramenta social pela qual o homem é inserido, mergulhado e imerso na sua cultura.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à **educação** a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas

gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la (2013, p. 5; grifo dos autores).

Ainda no tocante à educação, os autores pontuam:

Ao produzir saber científico e sistematizado, o homem cria também as condições básicas para a sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas a própria sobrevivência, como indivíduo singular que é, mas também perpetua o futuro da humanidade. A existência mesma do homem como ser social, dotado de psique humana, tem uma origem e uma mediação social e histórica. É por intermédio da educação, entendida em sua mais ampla acepção como transmissão da cultura de uma a outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria. Precisamente, o processo de apropriação constitui a forma exclusivamente humana de aprendizagem (PUENTES; LONGAREZZI, 2013, p. 5).

Nesta perspectiva, Ivone Garcia Barbosa (1998) numa versão sócio-histórico-dialética ressalta que:

A educação constitui-se historicamente em uma prática social, objetivando transmitir e divulgar certas formas de atividade e conhecimentos articulados a partir da interação que se estabelece entre os homens e destes com o mundo sócio-material. Porém, além da necessidade de transmissão e reprodução de saberes, a educação abrange também a invenção de novos conhecimentos e a transformação dos conteúdos e práticas culturais nas mais variadas situações educativas (1998, p. 105).

Por isso, para a autora, o ato de ensinar encontra-se incorporado ao processo educativo,

entendendo-se por 'ensino' qualquer ato intencional de mostrar ou fornecer signos, apontar significados e conceitos – isto é, dispor ou arranjar signos e significados para serem apropriados – a fim de que a criança possa construir relações mediadas com seu meio social e cultural. Acredita-se que a criança não se coloca apenas como mero receptor de conhecimentos prontos, produzidos ao longo da história da humanidade. Pelo contrário, estando estes conhecimentos em constante movimento e sendo passíveis de transformação, a criança tem a possibilidade de participar enquanto sujeito capaz de interferir na forma ou na direção da condução do ensino proposto. Ademais, como já se insinuou antes, a partir dos conhecimentos a serem apropriados, poderão ser construídas diferentes relações entre eles, o que resultaria em novos conhecimentos. Por esta razão, é que nos parece rica a afirmativa de

Vygotsky (1988b/1979) de que a consciência é um co-conhecimento. Podemos pensar que o processo pelo qual se constitui a consciência implica a construção de interconexões entre os conhecimentos e o seu domínio pela criança, podendo, a partir deste processo de apropriação ativa das produções humanas individuais e coletivas, dar um sentido próprio aos significados, aparentemente cristalizados em conceitos ou em forma de apreciações, emoções e comportamentos (BARBOSA, 1997, p. 10).

E adverte quanto ao uso da palavra conhecimento, pois o mesmo é produto do trabalho humano, resultante de um pensar sobre determinado objeto, fenômeno, situação, processo ou relação.

O conhecimento está imbricado na existência da própria cultura, tendo-se que admitir que não existe um único conhecimento e, ainda, que este nunca está completamente acabado, ou seja, podemos constatar a existência de conhecimentos científicos, cotidianos, práticos, estéticos, éticos e tecnológicos, todos eles em movimento ora de afirmação ora de reformulação ou de caduque. Nesse sentido, ao dizermos que uma criança, desde seu nascimento, passa a se apropriar de uma cultura, aceitamos que ela está em contato, em inúmeras situações e ao mesmo tempo, com vários aspectos e tipos de conhecimento. Reconhecemos, pois a integração entre o desenvolvimento individual e social. O domínio dos meios culturais transforma as funções psíquicas infantis não apenas no conteúdo do pensamento, mas nas formas ou modos operacionais de pensar. A linguagem é reconhecidamente, fundamental nesse processo (BARBOSA, 1998, p. 105-106).

As análises anteriores nos remetem à vivência de Rodrigo junto à sua família e os seus conhecimentos. Ao iniciar o ano letivo na escola, ele observa que não sabia falar como doutor, mas sabia “tirar leite, cuidar das vacas, separar os bezerros, plantar e colher” (p. 9). No início, ele teve muita dificuldade em ser aceito pela professora e pelos colegas, tanto pelas diferenças de linguagem entre eles como pelas dificuldades enfrentadas. “Ninguém podia errar que ela [a professora] virava galinha choca. E os meninos e meninas, sabichões e bem vestidinhos, estavam sempre prontos para tirar sarro da cara de Rodrigo” (p. 8).

Ele queria desistir da escola, voltar para o sítio. A diretora conversou com ele, explicou que a professora estava nervosa porque estava grávida e seus partos eram difíceis, apesar disso não dar direito a ela de zombar dele. No outro dia, ela iria sair de licença e viria uma nova professora para substituí-la. No entanto, para Rodrigo ele se sentia triste, arrasado, ignorante.

_ Eu sô burru. Num vô memo aprendê.

_ Você é inteligente e vivo. Só de olhar eu conheço menino assim. Está acostumado no sítio, onde tudo é diferente, e estranhou a escola. Isso é natural. Sempre aconteceu e vai acontecer. Com o tempo, arrumará

amigos. Vai aprender a falar dos dois jeitos. Vai amar a escola e aprender bem. É preciso dar tempo ao tempo. Você sabe o que isso quer dizer? Ele não sabia e ela explicou direitinho. Rodrigo não encontrou jeito de dizer não. Sofrendo, esperou a nova professora (JOSÉ, 2007, p. 13).

Dando continuidade à história analisada, no outro dia, chegou a nova professora, Dona Celinha, que gostava de histórias, poesias, canções, alegria e respeitava a identidade dos educandos, e tudo mudou.... Começou dizendo bom-dia e querendo saber “o nome de todos, onde moravam, do que gostavam ou não na vida e na escola, quais eram as dificuldades. Rodrigo só falou o seu nome” (p. 15).

A nova professora inventava sempre mil formas de ensinar: lia livros de histórias, poesias, parlendas, “distribuía fichas com sílabas para a turma montar palavras”, “enchia a sala de propagandas coloridas para os alunos reconhecerem os nomes dos produtos anunciados”, “punha no quadro os nomes de todos os alunos, e iam descobrindo outras palavras dentro deles” (p. 19), com os nomes formava um mapa poético, inventava poemas e os alunos também. Bem diferente da primeira professora, Dona Marisa, que ensinou “Ivo viu a Eva. A Eva viu a uva. Didi deu um dado ao Dodó. A bola bateu bem na boca do Beto” (p. 9) e Rodrigo não conseguiu nem ler, nem escrever e muito menos entender o por que do texto.

Diante da nova realidade vivenciada por Rodrigo no seu cotidiano educativo, Puentes e Longarezzi (2013) em seus estudos assinalam que, somente um sistema educacional pautado em princípios democráticos, que garantam aos cidadãos a possibilidade de adquirir instrução, pode realizar uma educação democrática, sendo a escola o componente fundamental. Com efeito, cabe à escola

a responsabilidade de encaminhar os esforços para a formação do interesse ativo e efetivo pelos conhecimentos, que constituem a base do desenvolvimento integral dos estudantes. A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e **desenvolvimento do homem**, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica, mediante as novas formações (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) constituídas nos processos de ensino-aprendizagem (PUENTES; LONGAREZZI, 2013, p. 5-6; grifos dos autores).

Partindo das afirmativas dos autores e da análise da história em estudo, observa-se que a nova professora encaminhava “seus esforços para a formação do interesse ativo e efetivo” dos educandos pelos conhecimentos. No entanto, apesar de Rodrigo estar gostando das aulas de Dona Celinha, certo vez, ela “marcou uma sexta-

feira para todo mundo contar uma história vivida ou escutada”. Rodrigo preferiu faltar à aula, pois não queria falar e ter que aguentar gozação e correção dos colegas e da professora. “Ele não queria voltar a odiar a escola de novo” (p. 21).

Os estudos de Barbosa (1997) contribuem significativamente para compreendermos, numa abordagem sócio-histórico-dialética, as experiências educativas vivenciadas por Rodrigo, que veio do campo para estudar na cidade, para aprender novos conhecimentos na escola.

Quando investigamos o processo de constituição do conhecimento e o papel da aprendizagem no mesmo, somos obrigados a nos perguntar sobre aquilo que acontece nas diversas situações de ensino-aprendizagem com o sujeito cognoscente. A abordagem sócio-histórico-dialética nos estimula a reafirmar a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, negando, por outro lado, a concepção de educação como sinônimo de mera ‘transmissão’ de saberes existentes. Além dessa transmissão, o processo educativo implica em saberes em construção, vivos e, portanto, em transformação.

Admitimos, então, que **parte** dessa elaboração do conhecimento depende da própria criança que, interagindo com questões, conhecimentos pré-existentes e com situações diversificadas (do ponto de vista das relações interindividuais, dos seus próprios sentimentos, compreensões particulares da realidade, visões culturais concretizadas em suas linguagens verbais e corporais etc), contribuem na transformação do que virá a ser conhecido e no que deverá ser proposto.[...].

O processo de aprendizagem implica em parte, sem dúvida, na apreensão e compreensão de definições claras e operacionais, ordenação e estruturação das percepções e ideias, na formalização das experiências do conhecimento através de conceitos, na aquisição de competências (habilidades, tipos de pensamento etc) específicas. Ademais, simultaneamente, aprender envolve também voltar-se a lidar com o imprevisto, pensar de forma nova o que vai sendo colocado cotidianamente como tarefa a ser resolvida, tanto na escola como em outros contextos. Ou seja, a criança precisa manter-se aberta à criação e a configuração de novas redes de conhecimento (BARBOSA, 1997, p. 125-126; grifo da autora).

Mesmo evitando perder o encantamento pela nova professora e pela escola, Rodrigo retornou as aulas e certo dia, a professora apareceu com um violão e cantou com a turma. Depois, perguntou quem sabia tocar e cantar sozinho. “Foi um silêncio total” (p. 24). Para desespero de Rodrigo a diretora contou que ele sabia cantar e todos, juntos, em coro, pediram para ele cantar. “Sem outro jeito, Rodrigo pegou o violão, acertou as cordas do jeito dele e soltou a voz no **Menino da porteira**. Foi tanto bis que ele acabou cantando até o que não pediram. E sem pedir desculpas pelo sucesso” (p. 25; grifos do autor).

E assim, Rodrigo soltou a língua, “contou histórias vividas com caboclos, vacas, bezerros, família e plantas”, “passou a ser a maior atração nas festas” da escola (p. 26).

É interessante considerarmos as diversas situações de ensino presentes na história *Uma escola assim, eu quero para mim* bem como no cotidiano das instituições educativas, atentando para as formas como se estruturam as aprendizagens dos educandos, conforme ressalta Barbosa (1997).

Endente-se aqui que aprender significa mais do que simplesmente adaptar-se, ou seja, a aprendizagem é um processo que envolve incorporação e apropriação pela criança de hábitos, práticas, ideias, valores e conceitos, produzidos e organizados historicamente no bojo dos diferentes grupos e classes sociais e da cultura. A apropriação, por sua vez, implica em conhecer (analisar, sintetizar), relacionar, comparar e generalizar (via conceitos gerais), compreender (conjugando o significado a um tema). É possível ao longo do processo de aprendizagem, construir novas formas de pensar e de reagir aos problemas que vão sendo colocados; pode-se optar pela construção de novos instrumentos, recombina as linguagens, criar novos conceitos etc. Isso, obviamente depende de como a criança se apodera dos diferentes signos, símbolos e significados, de como ela os utiliza enquanto mediadores (BARBOSA, 1997, p. 149).

A história narra o processo de aprendizagem vivenciado por Rodrigo e retrata que o que o deixava “mais louco de alegria é que lia, escrevia e amava muito a escola. Já não ficava vermelho quando errava ao falar ou ao escrever uma palavra. Chegava a fazer piada dos próprios erros” (p. 26).

Neste sentido, uma escola de orientação dialética deve voltar-se para a educação multifacética dos estudantes, integrando-os à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte, desenvolvendo os aspectos físico, afetivo, intelectual, estético e técnico simultaneamente, de acordo com Barbosa (1998).

Assim, além de socializar conhecimentos historicamente produzidos e acumulados e aperfeiçoar habilidades, cabe à escola ensinar as crianças a compartilharem ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores sociais (culturais e de classe), trocarem informações e conhecimentos, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e construtivas da sociedade contemporânea, servindo à inauguração de novas formas de mediação (p. 108).

Dando continuidade a história *Uma escola assim, eu quero para mim*, “depois de seis meses de errar e acertar, de sorrir, cantar, criar e aprender” (p. 260), Dona Celinha comunicou sua saída, pois dona Marisa iria voltar. As crianças e os pais

queriam que ela ficasse, mas não era possível. Fizeram, então, uma festa de despedida.

E, dona Marisa, a primeira professora voltou... “mais solta e com a cara feliz” (p. 28). Quando pediu que trouxessem a cartilha, Rodrigo questionou para que, pois já sabiam ler.

Com a turma concordando e falando junto, dona Marisa viu que teria de inventar outros caminhos...

E ela foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas, muitos poemas gostosos, desenhos, quadrinhos, coisas coloridas e engraçadas. Inventava e inventavam. Só não cantava porque não sabia, mas deixou cantar quem soubesse. Ouvia sem corrigir os casos e as modas de viola de Rodrigo (JOSÉ, 2007, p. 28-29).

Diante da história narrada por José Elias e das afirmações de Barbosa (2007):

É fundamental observarmos, por outro lado, que a educação científica escolar não se resume nos aspectos intelectuais. No decorrer do processo de ensino ocorre o desenvolvimento das possibilidades afetivas, das faculdades cognoscitivas da criança (do adolescente e do adulto) e da formação das suas ideias, representações, concepções do mundo e de suas posturas sociais. Esses aspectos foram abordados de modo claro por Vygotsky, Wallon e Ganelin. Com base nas discussões destes autores e nos resultados de nossos estudos, podemos afirmar que uma concepção de educação que pretenda respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos de desenvolvimento deve orientar-se tanto para os aspectos emocional e intelectual, quanto para o desenvolvimento da capacidade de autonomia, implicando numa discussão sobre assimilação consciente (2007, p. 24-25).

Na história narrada, observamos que Rodrigo foi mudando com a chegada da professora Celinha. A partir daí, no lugar de medo e vergonha, passou a sentir coragem. No lugar de zombaria, viu a camaradagem dos colegas. No lugar de proibição, veio muita inspiração.

A escola, que é um meio rico e diversificado, oferece à criança a oportunidade de convivência com seus contemporâneos (crianças da mesma idade e mais velhas) e adultos de diferentes status. Neste ambiente, a criança estabelece uma série de relações e além de expressar sua afetividade, suas preferências e aprender a ser solidária, é estimulada no seu desenvolvimento moral, material e intelectual, utilizando-se da linguagem para interiorizar esses elementos experienciais e, outrossim, podendo fazer uso dela para criar e contestar (BARBOSA, 2007, p. 24-27).

Quem não deseja uma escola assim?

Especialmente uma escola “enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social” (KUENZER, 2000, p. 17). Uma escola que seja “o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento” (KUENZER 2000, p. 16).

Acredito que todos nós desejamos uma escola assim.

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade, da psique e da personalidade do homem, formada na filosofia e psicologia soviética, é a base da teoria psicopedagógica do ensino e da educação desenvolvente das gerações em crescimento. A ideia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. Vigotski, é a tese de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nelas se expressa a colaboração entre adultos e as crianças, orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade das crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas.

Vasili Davidov

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética. In: **Anais I Congresso Internacional de Criatividade: Criatividade, para que?** São Paulo, nov.,1998, p. 105-111.

_____. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. In: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro : Deescubra, 2007. p. 19-38.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.** 1997. 169f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas.** Goiânia: UFG, 2003. 45 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, Senado Federal, 2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 2007. 177 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.** Brasília, Senado Federal, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo : Autores Associados, 2004.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim, eu quero para mim.** São Paulo : FTD, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Comunicação apresentada na Sessão Especial “Competências em educação e formação de professores” na **25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2000.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**[online]. Belo Horizonte, jan. 2013. 24 p.