UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

A SAÚDE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL/CE

FORTALEZA - CEARÁ
2019

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

A SAÚDE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL/CE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cunha, Niágara Vieira Soares.
A saúde nos processos de formação humana para a educação infantil do municipio de Sobral/Ce [recurso eletrônico] / Niágara Vieira Soares Cunha. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 218 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Área de concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.

1. Educação Infantil. 2. Ensino de Saúde. 3. Formação Humana. 4. Pesquisa Colaborativa. 5. Sessões Reflexivas. I. Título.

NIÁGARA VIEIRA SOARES CUNHA

A SAÚDE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL/CE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Antonio Germane Alves Pinto
Universidade Regional do Cariri – URCA

AGRADECIMENTOS

Esta página figura uma representação de agradecimento, visto que a expressão de uma trajetória de formação não se define em simples palavras, mas ganham força nos gestos cotidianos vividos por cada um que aqui deixo a minha gratidão.

À minha mãe, Vilalta, que sempre renunciou os seus sonhos para que pudesse realizar os meus e, com afinco, ensinou e me apoiou em todos os caminhos que desejei percorrer.

Ao meu pai, Fred e aos meus irmãos Winnie e Franklin que estiveram presentes por todos os momentos, permitindo sentir a fortaleza que é ter vocês ao meu lado. À minha sogra Fátima que com sua serenidade, transmitiu tranquilidade, auxiliando para que esse sonho se concretizasse.

E como expressar em palavras um agradecimento ao Marcel e à nossa filha Lis? Nos diversos tempos árduos que precisei ficar sozinha, que me forneceram uma ausência dos momentos que gostaria de ter compartilhado com vocês, senti, após cada lágrima, o amor mais fraterno e puro representado através de cada abraço, cuidado a mim e lágrimas compartilhadas. Vocês são a pura expressão do amor!

Aos amigos que me ensinam cotidianamente a amar, mesmo com certa distância geográfica, sinto-os perto, Karol, Ramon, Luana, Gael, Pereira, Renata, Ohana, Gabi, Artemis, George, Dani e Aruska.

À Universidade Estadual do Ceará que me concedeu formação desde graduação ao doutorado e, neste percurso, cada um que esteve comigo deixou parte de si para minha composição e devo expressar o meu agradecimento.

Ao Professor Heraldo que concedeu uma formação e orientação extremamente humana e generosa. Em tempos difíceis que precisamos “gritar” nossos direitos e lutar contra as opressões, receber carinhosamente gestos de apoio à maternidade, às fragilidades e aos novos desafios da produção da tese fez dias difíceis tornarem-se mais suaves.

Não poderia deixar de citar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), grupo que me acolheu e demonstrou como o compartilhar conhecimentos nos faz mais fortes. Um crescimento mútuo, sem pretensões do individual se sobrepor ao coletivo. São vidas que se encontram e reencontram com

vistas a construir um alicerce mais firme à nossa Educação Física Escolar. Vida longa ao GEPEFE!

Aos meus amigos da turma de doutorado que passaram a ser uma família. Que turma especial! Sem exceções, amo todos! Agradeço por terem compartilhado as angústias, as discussões que maturaram essa tese, as alegrias de cada conquista e por me ensinarem sobre a vida.

À Universidade Estadual Vale do Acaraú tornou-se minha casa concomitantemente ao meu ingresso no doutorado. Sem as possibilidades de um afastamento, pude contar com a generosidade de vários amigos que a vida em Sobral me presenteou. Poderia citar todos e comprovar quão grande foi o apoio, mas basta dizer que transbordou para além do Curso de Educação Física, como para além do corpo docente e da universidade. Vocês sabem o quanto foram importantes nessa trajetória!

À Pesquisa Colaborativa que me forneceu inúmeros desafios, mas que vieram acompanhados de muito carinho, cuidado e humanidade. Todas essas expressões de amor pude, primeiramente, receber da Professora Ivana Ibiapina que me acolheu em sua casa e mesmo sem me conhecer, forneceu ensinamentos sobre educação e pesquisa envolvidos por uma humanidade/empatia admirável. Viajei à Teresina em busca de novos conhecimentos sobre pesquisa e retornei ao Ceará com uma bagagem plena de aprendizagens sobre como o amor pode ser simples e quanto fortalece e ensina.

Agradeço, de igual forma, às professoras que possibilitaram a concretização desta pesquisa. Foi uma trajetória repleta de desafios e aprendizagens que ao final nos forneceu pesquisa, formação e amizade. Sou uma admiradora do trabalho e da luta que vocês travam cotidianamente para conduzirem a Educação Infantil à um lugar significativo no âmbito da transformação social.

À todas as relações produzidas, com o simples gesto de apoio e abraço que tornaram a efetivação de uma produção científica uma aprendizagem sobre quão fortes somos quando estamos juntos. Que sirva para fortalecer nossa luta cotidiana por dias melhores!

RESUMO

O objetivo definido para esta pesquisa foi compreender como o tema saúde é manifestado nos processos de Formação Humana na Educação Infantil do município de Sobral-Ce. Para tanto, utilizamos o método científico Materialismo Histórico Dialético e como procedimento metodológico coeso ao método, a Pesquisa Colaborativa. A discussão central, portanto, possui como eixo de análise o alicerce do desenvolvimento histórico e cultural, tomando como base a atividade da criança e todos os fundamentos elaborados pela Escola de Vigotski que possibilitaram uma aproximação efetiva com o objeto de pesquisa. O Estado da Questão em foco orientou a definição dessa teoria como referencial teórico de base. O estudo problematiza os nexos que compõem a Educação Infantil e a concepção de saúde, tendo em vista a saúde nos processos de formação humana elegida às crianças no cotidiano com as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Identificamos que, apesar dos avanços representados pela lei maior da educação no Brasil, a LDB/96, e outras políticas desenvolvidas na tentativa de consolidação da Educação Infantil, o atual sistema público de Educação Infantil ainda possui suas práticas em um âmbito de cotidiano pragmático quase doméstico, caracterizando uma redução nas finalidades de creches e pré-escolas. Nas Instituições de Educação Infantil, nos últimos anos, se proclamam o binômio Cuidar/Educar, que passou a ser associado à natureza e especificidade da Educação Infantil em um movimento entre as elaborações de diversos pesquisadores da área e os documentos oficiais onde localizam-se as orientações do tratamento que deve ser atribuído a este tema. A Saúde na Educação Infantil aparece como um elemento dileto na composição da estruturação didático-pedagógica que na sua interseção com o cuidar, educar e brincar deverá resultar, ao final, no desenvolvimento integral da criança. Vislumbramos, consequentemente, a seguinte problemática: Como o tema saúde é manifestado na Educação Infantil do município de Sobral? Como apresenta-se o conceito e o ensino sobre saúde na Educação Infantil? Como se dá a articulação entre Formação Humana, Currículo e o Ensino de Saúde na Educação Infantil? Podemos antecipar a tese defendida, que é a seguinte: na Educação Infantil a saúde ainda é diretiva e inclinada ao cuidar, priorizando os elementos de higiene do corpo, alimentação e todas as demandas específicas ao cuidado de crianças. Trata-se, assim, de um desvio da finalidade da Instituição de Ensino no educar. Ao contrário

dessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem expressar uma compreensão de saúde que tenha foco na transformação do mero cuidar e do higienismo para uma educação em que a saúde seja um elemento notável e equivalente aos demais temas e conteúdos localizados no currículo da Educação Infantil. O cuidar, nesse sentido, não deve se sobrepor ao educar, foco este que deve ser essencial e predominante no trabalho do professor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Saúde. Formação Humana. Pesquisa Colaborativa. Sessões Reflexivas.

ABSTRACT

The objective defined for this research was to understand how the health theme is manifested in the processes of Human Formation in Child Education in the municipality of Sobral-Ce. For this, we use the scientific method Materialism Dialectical Historical and as methodological procedure cohesive to the method, the Collaborative Research. The central discussion presented in this thesis, therefore, has as its axis of analysis the foundation of historical and cultural development, based on the activity of the child and all the fundamentals elaborated by the Vygotsky School that enabled an effective approximation with the research object. The State of the Question in focus guided the definition of this theory as a basic theoretical reference. The study problematizes the links that make up the Infant Education and the conception of health, in view of the health in the processes of human formation chosen to the children in the daily with the pedagogical practices in Early Childhood Education. We identify that, despite the advances represented by the major education law in Brazil, the LDB / 96, and other policies developed in the attempt to consolidate Early Childhood Education, the current public system of Early Childhood Education still has its practices within a pragmatic everyday environment that is almost domestic, characterizing a reduction in the purposes of day-care centers and pre-schools. In the Child Education Institutions, in recent years, the binomial Take Care / To Educate has been proclaimed, which has become associated with the nature and specificity of Early Childhood Education in a movement between the elaborations of several researchers in the area and the official documents where the guidelines that should be assigned to this topic. Health in Early Childhood Education appears as a preferred element in the composition of didactic-pedagogical structuring that, in its intersection with caring, educating and playing should ultimately result in the integral development of the child. It is in this context that we advocate the need to carry out a study that can contribute to the understanding of the teaching process in Early Childhood Education, considering the importance of locating and using the health theme in pedagogical practices and the elements that surround it, from the formal curriculum evidenced by documentation of the relevant legislation and human training recommended for this level of education. We therefore see the following problematic: How is the health theme manifested in Early Childhood Education in the municipality of Sobral? How is the concept and teaching about health in Early

Childhood Education presented? How does the articulation between Human Formation, Curriculum and Health Education in Early Childhood Education occur? We can anticipate the thesis defended, which is the following: in Childhood Education health is still directive and inclined to care, prioritizing the elements of body hygiene, food and all the specific demands for child care. Contrary to this perspective, pedagogical practices should express an understanding of health that focuses on the transformation from mere care and hygiene to an education in which health is a remarkable element and equivalent to the other themes and contents located in the curriculum of Early Childhood Education. Caring, in this sense, should not overlap when educating, a focus that must be essential and predominant in the work of the teacher.

Key-words: Early Childhood Education. Health Education. Human Formation. Collaborative Search. Reflective Sessions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Conceito de Saúde na Escola..... 20

Quadro 02 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Ensino de Saúde AND Educação Infantil..... 20

Quadro 03 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Currículo na Educação Infantil AND Saúde..... 20

Quadro 04 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Formação Humana AND Infância..... 21

Quadro 05 - Quantidade de trabalhos identificados no site da ANPED – GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos..... 22

Quadro 06 - Quantidade de trabalhos identificados no site do PPGE – UECE..... 22

Quadro 07 - Quantidade de livros, capítulos e textos que identificam a literatura de referência..... 23

Quadro 08 - Trabalhos mapeados relacionados a temática de Formação Humana e Infância..... 25

Quadro 09 - Trabalhos mapeados relacionados a temática de Currículo na Educação Infantil e Saúde..... 35

Quadro 10 - Trabalhos mapeados relacionados a temática de Ensino de Saúde na Educação Infantil..... 40

Quadro 11 - Síntese das proposições para o processo de execução da pesquisa colaborativa..... 63

Quadro 12 - Perfil dos parceiros da pesquisa colaborativa..... 70

Quadro 13 - Sistematização da pesquisa..... 72

Quadro 14 - Problematização..... 76

Quadro 15 - Cronograma para a Instrumentalização/sessões reflexivas..... 77

Quadro 16 - Elementos para o planejamento da Observação Colaborativa. 91

Quadro 17 - Planejamento da Aula na Observação Colaborativa..... 95

Quadro 18 - Questões temáticas da pesquisa e ações pleiteadas..... 101

Quadro 19 - Unidades Temáticas, Significações e Referenciais elegidos para a Pesquisa..... 103

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Charge da Mafalda..... 80
Figura 02 - Meio Ambiente..... 82
Figura 03 - Palavras geradoras do Círculo de Cultura..... 85
Figura 04 - Equipamentos da comunidade..... 86
Figura 05 - Ecomapa construído pelas participantes..... 86
Figura 06 - Proposta do Brinquedo de Saúde “Ludo” 87
Figura 07 - Brinquedo de Saúde “Jogos de Cartas” 91
Figura 08 - Brinquedo de Saúde “Jogos de Cartas” 62
Figura 09 - Brinquedo de Saúde “Jogo Ludo” 93
Figura 10 - Brinquedo de Saúde “Jogo Ludo” 93
Figura 11 - Da origem do feijão ao consumo..... 126

LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	- Centro de Educação Infantil
CRAS	- Centro de Referência e Assistência Social
CEP/CONEP	- Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	- Educação Infantil
ESFAPEM	- Escola de Formação Permanente do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	- Organização Mundial de Saúde
SME	- Secretaria Municipal de Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PME	- Plano Municipal de Educação
PPGE	- Programa de Pós-graduação em Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UT	- Unidades Temáticas
UVA	- Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	4
2	**PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO OBJETO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SAÚDE NO ESTADO DA QUESTÃO.....**	14
2.1	LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E SAÚDE: EM BUSCA DO ESTADO DA QUESTÃO.....	17
2.2	CERCEANDO O OBJETO EM QUESTÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE SAÚDE.....	24
2.2.1	**Formação humana e infância.....**	25
2.2.2	**Currículo na educação infantil e a saúde.....**	35
2.2.3	**O ensino de saúde na educação infantil.....**	40
2.3	DO ESTADO DA QUESTÃO À FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS CENTRAIS.....	45
3	**O DESVELAMENTO DO OBJETO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA: DO MÉTODO AOS PROCEDIMENTOS.....**	48
3.1	A COMPREENSÃO DO MÉTODO PARA CONCRETIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
3.2	ESQUADRINHANDO O FENÔMENO INVESTIGADO.....	52
3.3	PESQUISA COLABORATIVA: PRESSUPOSTOS PARA UMA AÇÃO EFETIVA.....	54
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O COLABORAR NA PRODUÇÃO DE DADOS.....	56
3.5	A ANÁLISE NA PESQUISA COLABORATIVA.....	65
4	**PRODUÇÃO DOS DADOS: A COLABORAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....**	68
4.1	COLABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE DADOS.....	68
4.1.1	**Prática Social Inicial.....**	74
4.1.2	**Problematização.....**	75
4.1.3	**Instrumentalização.....**	78
4.1.3.1	Primeira Sessão Reflexiva.....	80
4.1.3.2	Segunda Sessão Reflexiva.....	82

4.1.3.3 Terceira Sessão Reflexiva..... 84
4.1.3.4 Quarta Sessão Reflexiva..... 88
4.1.4 Observação Colaborativa..... 90
4.1.5 Estruturação da análise..... 99
5 FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA E O CURRÍCULO..... 105
5.1 FORMAÇÃO HUMANA: PORQUE PRECISAMOS DISCUTI-LA?..... 105
5.2 O CURRÍCULO: UM COMPONENTE DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EM PRÁXIS SOCIAL..... 123
5.3 FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO..... 133
6 O ENSINO DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR PARA FORMAR..... 142
6.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROJETO POLÍTICO E ECONÔMICO: o ensino de saúde diante de um passado higienista..... 143
6.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ensino, aprendizagem e saúde..... 158
7 NOTAS CONCLUSIVAS..... 179
REFERÊNCIAS..... 184
APÊNDICES..... 193
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA..... 194
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 195
APÊNDICE C – ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA..... 197
APÊNDICE D – ROTEIRO 01..... 198
APÊNDICE E – ROTEIRO 02..... 199
APÊNDICE F – ROTEIRO 03..... 200
APÊNDICE G – ROTEIRO 04..... 201
APÊNDICE H – ROTEIRO 05..... 203
APÊNDICE I – ROTEIRO 06..... 204
APÊNDICE J – ROTEIRO 07..... 205
APÊNDICE K - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM INFANTIL..... 206
APÊNDICE L – ROTEIRO 08..... 207

1 INTRODUÇÃO

> “Sim, meu coração é muito pequeno. Só agora vejo que nele não cabem os homens. Os homens estão cá fora, estão na rua. A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava. Mas também a rua não cabe todos os homens. A rua é menor que o mundo. O mundo é grande. [...] Ó vida futura! Nós te criaremos”.
>
> (Carlos Drummond de Andrade)

No percurso de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nos deparamos com inúmeros desafios, tais como os de ordem conceitual, normativa, metodológica, dentre tantos outros. Todavia, o desafio que nos impulsiona neste momento e torna pequenas as atribuições e dificuldades enfrentadas por uma produção textual desta magnitude, são as de ordem social.

A produção textual nos confronta com a prática social e nos põe a vista que ela se torna pequena, como o coração, citado no poema de Drummond, e que ao desvelarmos o objeto de estudo, analogamente ao poema que diz “Os homens estão cá fora, estão na rua. A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava. Mas também a rua não cabe todos os homens. A rua é menor que o mundo. O mundo é grande”, os problemas investigados expressam-se fortemente na realidade e, em certa medida, como pesquisadores, achamos que não alcançamos mais a sua amplidão.

Por este motivo, a pesquisa, para além dos achados, da análise de dados e de normatizações, que só devem servir para a sua concretização, deve, sobretudo, mover nossos esforços e estudos também para a expressão viva de transformação manifestada por Drummond quando diz, “Ó vida futura! Nós te criaremos”.

Assim, esta glosa busca apresentar, um contexto problematizador, partindo dos nexos que compõem a Educação Infantil (EI) e as discussões que envolvem a concepção de saúde. Considerando, a partir desse eixo de análise, a trajetória que o objeto de estudo desta tese nos conduziu, tendo em vista a saúde nos processos de formação humana elegida às crianças no cotidiano com as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Todavia, no percurso de apreensão do objeto, faz-se necessário contextualizarmos a Educação Básica no Brasil, a problematização do debate ao

que corresponde à temática de Educação Infantil e ao ensino de Saúde, foco deste estudo.

O sistema de Educação Básica brasileira, na atualidade, se configurou a partir das mudanças desencadeadas na década de 1990. O marco destas mudanças materializou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir desta lei, tanto a obrigatoriedade da educação básica foi ampliada, sendo composta pela Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, como também, foi definida uma maior responsabilização do Estado pela educação pública (COSTA; AKKART; SILVA, 2011).

A ampliação, no entanto, não impactou de forma direta na qualidade do sistema, mas especificamente no aumento quantitativo de acesso. Com isso, as investidas no âmbito dos debates e elaborações acerca da temática de qualidade da educação não estacionaram, ao contrário disto, diversos pesquisadores deram continuidade aos estudos que propusessem saídas e medidas possíveis a uma busca incessante pela qualidade do ensino (COSTA, AKKART, SILVA, 2011).

Apesar dos avanços representados pela LDB/96 (BRASIL, 1996) e por outras políticas desenvolvidas na tentativa de consolidação da Educação Infantil, o atual sistema público ainda possui suas práticas relacionadas a um âmbito de cotidiano pragmático e quase doméstico, caracterizando uma redução nas finalidades de creches e pré-escolas (PASQUALINI,2006).

Diante disto, no cerne das discussões atuais em torno da Educação Básica promovidas por diversos estudiosos da área, encontra-se a Educação Infantil e todo o universo que a cerca com sua significação lídima. Assim, diante desse contexto, vale destacar que esta etapa da Educação Básica vem sendo objeto de estudo de diversas pesquisas e discussões por guardar, em sua história, elementos que a localizaram por longo período na atribuição de assistência e cuidado, por outro lado, situar-se em um cenário importante de formação inicial.

Em consonância com exposto, verificamos que toda a magnitude da investigação e exploração em torno da Educação Infantil tem uma conformidade com a dimensão do ensinar à primeira infância. Como preconizado pela LDB, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que tem por finalidade o desenvolvimento integral de crianças, o que desempenha uma responsabilidade expressiva (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil guarda, consequentemente, uma grande relevância no processo de desenvolvimento por proporcionar às crianças momentos de novas experiências corporais e de saúde não simplificadas que buscam uma associação às práticas sociais reais. Todavia, a hipótese que inicialmente conduziu nossos esforços investigativos é que possivelmente nos deparamos, ainda, com uma intervenção de saúde sob a égide do higienismo que se distancia das formulações instauradas a partir de décadas de elaborações para perfilar os objetivos reais da Educação Infantil para a formação humana.

As práticas pedagógicas devem se expressar, entretanto, diante dos principais eixos da Educação Infantil, isto é, o Educar, o Cuidar e o Brincar como preconizado, também, pelos documentos oficiais para Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)[1] e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[2]. É imprescindível destacar, contudo, que por conta do histórico arraigado da Educação Infantil, com uma marcante expressão de assistencialismo por um largo período, faz-se, notadamente a necessidade de agregar os três conceitos de forma coesa e equânime.

Nas Instituições de Educação Infantil nos últimos anos se proclamam o binômio Cuidado/Educação ou, como podemos aqui citar, de Cuidar/Educar. Este, mais do que objetivo, passa a ser associado à natureza e especificidade da Educação Infantil em um movimento entre as elaborações de diversos pesquisadores da área e os documentos oficiais onde localizam-se as orientações do tratamento que deve ser atribuído a este tema (TIRIBA, 2005).

Tal fenômeno ocorre, porque, “ao longo dos dez últimos anos a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na Educação Infantil tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre a educação” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 4) partindo do pressuposto que por um extenso período o cuidar foi o impulsionador e norteador para as ações desenvolvidas pelos professores desta etapa da Educação Básica.

O Brincar, por sua vez, insere-se neste binômio para incorporar o processo educativo através da brincadeira, tendo em vista que o brincar, segundo Vigotski

---

[1] BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

[2] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2017.

(2008), é o motor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, ao brincar, a criança se apropria do mundo que a cerca possibilitando mudanças expressivas em seu desenvolvimento.

Não obstante, na Educação Infantil, de todos os princípios que são primordiais para o desenvolvimento integral da criança, a brincadeira ou o brincar, passa de coadjuvante a protagonista do trabalho pedagógico (ARCE, 2006). Tal compreensão não relega a importância do Educar e Cuidar, reafirmando, pois, que estes estão integrados. É através da brincadeira nas salas de Educação Infantil que a educação e o cuidado são apreendidos pelas crianças como conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Leontiev (1998) expõe no livro Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem que no período pré-escolar, a atividade principal da criança passa a ser o jogo ou a brincadeira, com efeito, a criança passa a operar os diversos objetos que são utilizados pelo adulto e se apropria das condições objetivas das ações humanas, o que para a discussão desta tese inclui-se o tratamento conferido às condições afáveis para a apropriação do ensino de saúde neste nível de ensino.

Importante, neste momento, anunciarmos que a discussão central apregoada nesta tese tem como eixo de análise o alicerce do desenvolvimento histórico e cultural, tomando como base a atividade da criança e todos os fundamentos elaborados pela Escola de Vigotski que possibilitam uma aproximação efetiva com o objeto de pesquisa.

No que se refere à Saúde na Educação Infantil, podemos encontrar também no RCNEI (BRASIL, 1998a), a saúde como um elemento dileto na composição da estruturação didático-pedagógica que na sua interseção com o cuidar, educar e brincar deverá resultar, ao final, no desenvolvimento integral da criança. Assim,

> O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998a, p.24).

Todavia, esta saúde localiza-se na regulamentação da Educação Infantil no plano do cuidado, quando nos apropriamos das práticas pedagógicas na escola e a realidade educacional da maioria dos Centros de Educação Infantil. Consequentemente, o cuidar neste contexto de saúde se torna predominante,

localizando em segundo plano o educar e o brincar que deveriam ser os planos centrais de atendimento do objetivo educacional para esta etapa da Educação Básica (ANDRÉ, 2016).

Para elucidar os excertos acima expostos e também evidenciar os devidos nexos realizados em torno do objeto em questão, apresentamos a epígrafe a seguir, destacada do RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 23):

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

A saúde trabalhada na escola facilita a integração com a comunidade do entorno escolar e essa relação gera um potencial para um desenvolvimento mais amplo nas ações educativas. Isto posto, evidencia-se que nas idades pré-escolar e escolar as crianças adquirem as bases do comportamento e dos conhecimentos necessários para um desenvolvimento integral (IERVOLINO, 2000).

Mediante o exposto, advogamos a necessidade de realizar um estudo que possa contribuir para a compreensão do processo de ensino na Educação Infantil. Consideramos a importância da localização e emprego do tema saúde nas práticas pedagógicas e dos elementos que a envolve, a partir do currículo formal evidenciado pelos documentos da legislação competente para tal e da formação humana preconizada para esta etapa da Educação Básica.

Importante anunciarmos que a saúde na forma de objeto deste estudo, segue investigada a partir de sua concepção para a prática de ensino na Educação Infantil. Não obstante, compreendemos o termo concepção como um ato de apreender uma ideia ou questão que diante do contexto educacional deve cumprir com a função e objetivos da escola em todo seu complexo político e pedagógico. Assim, não se refere apenas ao tipo e forma de saúde que as instituições de ensino promovem para a formação de crianças, mas como esta se concretiza no âmbito educacional articulada aos processos de formação humana e efetivada através do currículo.

Frente às considerações expostas, vislumbramos em torno da pesquisa a

seguinte problemática: Como o tema saúde é manifestado na Educação Infantil do município de Sobral? Como apresenta-se o conceito e o ensino sobre saúde na Educação Infantil? Como se dá a articulação entre Formação Humana, Currículo e o Ensino de Saúde na Educação Infantil?

As hipóteses, então, baseadas nos três problemas apresentados foram: 1. A saúde é apresentada a Educação Infantil esvaziada de conteúdo (científico e social), 2. A saúde é citada em documentos que são diretores das produções curriculares e de Formação Humana meramente com ações de cuidados gerais e higiene pessoal.

As motivações pessoais para execução deste estudo acerca da Educação Infantil se materializaram de forma mais efetiva a partir do mestrado. Foi neste mesmo período no aprofundar dos estudos referentes ao campo da Psicologia Histórico-Cultural[3] que nos deparamos com as contribuições direcionadas ao atendimento do desenvolvimento da criança.

Já as motivações de ordem científica e pedagógica foram, respectivamente, a percepção da autora, a partir de sua experiência[4], quando identificou a abordagem da saúde em práticas pedagógicas da Educação Infantil, por muitas vezes, esvaziadas de conteúdo. Visto isso, tivemos a oportunidade de desenvolver essa tese vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, por meio da linha “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” e do núcleo “Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde”.

Com isso, buscamos o desvelamento das questões que envolvem a Educação Infantil e a Saúde. Justificamos nossa escolha, também, a partir da compreensão de contribuição com as discussões e elaborações deste nível de ensino, exatamente, por este compor a dinamicidade de formação humana em seu processo institucional inicial, elencando os pressupostos da cientificidade que o cerca. Todavia, não perdemos de vista as relações deste tema com a complexidade da realidade em seus marcos e desenvolvimento no social, histórico, político e cultural.

Destarte, demarca-se, aqui, a relevância na elaboração de uma tese a partir da Educação em sua dinamicidade mais próxima do contexto de desenvolvimento e

---

[3] Realizado, inicialmente, pelo Grupo de Pesquisa do Instituto do Movimento Operário (IMO) como primeiro grupo a estudar essa teoria no Estado do Ceará em 2010.

[4] Professora da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), há três anos.

formação de crianças em um processo de conhecimento do mundo que as cercam e, especificamente, como estas se apropriam do tema saúde, com o suporte educacional e a estruturação social, política e cultural que as instituições de ensino organizam para a formação humana e o currículo da Educação Infantil.

A relevância deste estudo, consequentemente, alcança a perspectiva de Formação de Professores, através da pesquisa colaborativa. Buscamos a ampliação de discussões referentes a um tema que normalmente não é eleito como prioridade nas discussões das práticas pedagógicas, dos planejamentos e das políticas educacionais para a Educação Infantil, apesar de ser profundamente necessário no ensino de crianças. Importa que estas não sejam citadas na abordagem ao tema desenvolvimento integral, enquanto segue negligenciado o que tem de mais vivo na prática social, a saúde.

Isto posto, o desdobramento destes processos atinge positivamente o âmago das discussões de saúde que passaram a ser preponderantes no contexto educacional, que por sua vez, soma-se significativamente a Educação Infantil e seu objeto central de ensino e formação.

Com base nestas notas e mediante a investigação já realizada, pode-se antecipar a tese defendida, que é a seguinte: na Educação Infantil a saúde ainda é diretiva e inclinada ao cuidar, priorizando os elementos de higiene do corpo, alimentação e todas as demandas específicas ao cuidado de crianças. Trata-se, pois, de um desvio da finalidade da Instituição de Ensino no educar. Ao contrário dessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem expressar uma compreensão de saúde que tenha foco na transformação do mero cuidar e do higienismo para uma educação em que a saúde seja um elemento notável e equivalente aos demais temas e conteúdos localizados no currículo da Educação Infantil. O cuidar, nesse sentido, não deve se sobrepor ao educar, foco este que deve ser essencial e predominante no trabalho do professor.

Para exposição desta tese no campo teórico-científico buscamos, primeiramente, desenvolver a partir do Estado da Questão uma maturação do objeto de estudo que problematizamos na seção correspondente. Ele nos conduziu, por sua vez, às categorias centrais perscrutadas nesta tese para uma aproximação real com o objeto. Este capítulo de Estado da Questão, então, materializa-se como um prelúdio referente à Educação Infantil e Saúde e sua conformação a partir dos diversos estudos desenvolvidos por intelectuais da área.

O método que utilizamos para efetivação desta pesquisa foi o materialismo histórico-dialético que se materializou a partir da Pesquisa Colaborativa, desenvolvida em uma seção destinada a compreensão de todo percurso investigativo e analítico da tese.

Os referenciais teóricos que nortearam parte importante do desenvolvimento deste estudo são pautados nas elaborações de Elkonin (2009), Leontiev (1978, 2004), Vigotski (1988, 1998, 1999, 2004, 2008), Luria (1988, 1991), Shuare (1990), Arce (2006), Pasqualini (2006, 2010), Chaiklin (2011), Duarte (2004, 2016), Saviani (2005, 2010, 2012), Gasparin (2012), Marx (1983, 1985, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2012, 2016), Bakhtin (2016), Aragão de Sousa & Silva Araújo (2016), por último, Wanderbroock Júnior & Boarini (2007). Todavia, faz-se necessário destacar que a tese está inserida num processo de pesquisa que se estabelece em uma realidade dinâmica e esta, por sua vez, nos conduziu a outros autores que compuseram um arcabouço que garantiu, conjuntamente, o aporte necessário para o desenvolvimento e abordagem do objeto.

Com isso, o objetivo definido para esta pesquisa foi: compreender como o tema saúde é manifestado nos processos de Formação Humana na Educação Infantil do município de Sobral-Ce. Para isto, também, buscamos identificar a concepção de formação humana e de saúde pressupostas na organização da Educação Infantil de Sobral e nos documentos nacionais, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos documentos municipais fomos à Lei 732/2006 (SOBRAL, 2006) que disciplina e organiza o Sistema Municipal de Ensino de Sobral e a Lei 1477/2015 (SOBRAL, 2015) que institui o Plano Municipal de Educação de Sobral.

No que corresponde ao currículo, este se encontra nos capítulos analíticos, apresentado conforme produção da pesquisa colaborativa, em suas enunciações que conduzem aos sentidos e significados das práticas produzidas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, já que a Secretaria de Educação de Sobral, até a finalização deste estudo, ainda não tinha tornado público nenhum documento municipal que se apresentasse como o currículo formal da Educação Infantil.

Neste sentido, tal objetivo alicerçado no arcabouço metodológico elegido, faz parte de um intento em propiciar condições necessárias para a expansão do

conhecimento sobre saúde e de como as práticas pedagógicas neste tema podem ser imbuídas de efetivo sentido e significado diante de um determinado contexto histórico-cultural.

Explanamos, por fim, a organização da tese que auxilia na compreensão do percurso investigativo atribuído para a concretização desta pesquisa.

No capítulo introdutório, intitulado "**Primeiras aproximações do objeto: a educação infantil e saúde no estado da questão"**, efetivamos uma aproximação do objeto, esquadrinhando-o, a partir das elaborações encontradas em bases de dados produzidas por intelectuais que estudam a Educação Infantil. Para essa aproximação utilizamos descritores que possibilitaram o estudo e conhecimento das principais discussões pautadas e que se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

No capítulo 2, denominado "**O desvelamento do objeto no processo de investigação da pesquisa: do método aos procedimentos**" tratamos do método e da Pesquisa Colaborativa com seus desdobramentos no trato ao objeto, assim como os procedimentos que conduziram para o aporte ao objeto de pesquisa e resolubilidade das problemáticas expostas no capítulo introdutório.

O capítulo 3 que recebe como título "**Produção dos dados: a colaboração na construção do conhecimento"** destina-se à apresentação do modo como transcorreu a produção dos dados em colaboração com as professoras da Educação Infantil do município de Sobral. Não se caracteriza como texto analítico, mas permite a identificação das três Unidades Temáticas (UT) encontradas e que conduziram a análise dos dados apresentados nos capítulos posteriores.

No capítulo 4 intitulado "**Formação humana na perspectiva histórico-ontológica e o currículo"**, apresentamos uma exposição analítica que evidencia as discussões em torno da Formação Humana e Currículo para Educação Infantil. Este capítulo foi desenvolvido pelas Unidades Temáticas (UT) Formação Humana (UT1) e Currículo (UT2) que se desdobraram nos seguintes tópicos de discussão: "Formação Humana: por que precisamos discuti-la?", "O Currículo: um componente de transformação da formação humana em práxis social", e por último, "Formação Humana e Currículo na Educação Infantil: um olhar a partir da legislação".

O capítulo 5 nomeado "**O ensino de saúde na educação infantil: brincar para formar"**, traz uma discussão analítica a partir da qual apresentamos os pressupostos de uma Educação Infantil com base sólida na estruturação do ensino a partir da UT3: Educação Infantil e o Ensino de Saúde. A citada Unidade Temática se

desdobrou nos seguintes tópicos de estudo analítico: “A constituição da Educação Infantil como projeto político e econômico: o ensino de saúde diante de um passado higienista”; e “A Educação Infantil: ensino, aprendizagem e saúde”.

Nas **Notas conclusivas** apresentamos o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa, em meio às discussões sobre os desdobramentos de uma Pesquisa Colaborativa movida pela investigação do Ensino de Saúde na Educação Infantil, considerando sua gênese, seu processo histórico e político, bem como as devidas ligações com a Formação Humana e a teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO OBJETO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SAÚDE NO ESTADO DA QUESTÃO

Na construção do objeto de pesquisa a discussão para a maturação do problema e das categorias foi clarificada após um primeiro percurso de busca e efetivação do objeto. Todavia, para que a ideia inicial se transforme em objeto e problema, essa deve passar efetivamente pela busca de trabalhos que cercam a ideia inicial. Este capítulo cumpriu essa função: a de conduzir o pesquisador à maturação do objeto.

Assim, o mote de toda pesquisa é uma ideia que possivelmente pode ser transformada em objeto, mas ainda não maturado. Este, por vez, se materializa a partir da problemática que é gerada através de perguntas que devem conduzir o pesquisador para as respostas que findarão na construção do conhecimento científico.

O percurso pode se caracterizar com um ponto de saída e outro de chegada, mas não necessariamente esta corrida será linear ou mesmo deverá finalizar no ponto de chegada. Aqui, a dialética que envolve o objeto diante de uma realidade em movimento faz com que não dominemos o objeto, mas que na investigação possamos persegui-lo para atender a questões suscitadas (GAMBOA, 2013). A necessidade, quando problematizada, é a condição que viabiliza tanto a pergunta quanto a resposta, assim, “[…] a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver […], o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de parecer” (MARX, 1983, p. 25).

Essa maturação também se concebe a partir da apropriação do que já foi produzido na comunidade científica que, ao final desse processo, destaca o objeto de forma mais clara na condução de uma contribuição científica mais efetiva.

O objetivo nasce após essa apropriação do que existe cientificamente acerca da temática pesquisada. Essa construção se dá de forma mais efetiva, inicialmente, a partir desse levantamento de dados e não na ordem inversa. Sob tal enfoque, podemos evidenciar um dos conceitos básicos de análise epistemológica, a investigação, que por sua vez, significa “seguir as pisadas” pois é através dela que o objeto se materializa e toma forma científica (GAMBOA, 2012).

A propósito destas afirmações, a busca pela delimitação do objeto conduz o pesquisador para um percurso de investigação repleto de fenômenos. Todavia, compreendemos que vivemos em um mundo marcado por uma pseudoconcreticidade, ou seja, neste universo o fenômeno é assumido isoladamente (KOSIK, 1976).

Certamente, o fenômeno se manifesta diretamente, mas o pesquisador deverá adentrar na essência destes. Konder (1997, p. 30), ao anunciar os riscos vividos pelo pesquisador adverte: “Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada, prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”. Importa destacar que a essência não se manifesta diretamente, mas com as devidas articulações e a análise das múltiplas determinações que cercam o referido fenômeno. Desse modo, tais essências farão parte de uma totalidade que reúne fragmentos da realidade. Ao se articularem, os elementos individuais assumem características que não teriam se permanecessem fora do conjunto (KONDER, 1997).

A propósito, delineamos o percurso de investigação para a partir daqui anunciarmos o procedimento utilizado como primeira etapa de materialização da ideia em objeto e dos planos para um processo investigativo.

Por certo, o “seguir as pisadas”, de Gamboa (2012), na investigação pode alcançar êxito quando utilizada a ferramenta de busca para a elaboração do Estado da Questão. Aqui, neste estudo, a citada ferramenta foi utilizada como técnica de pesquisa inicial em conformidade com o que Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7) afirmam:

> A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Em consonância com o exposto acima, Gamboa (1998) explicita a abordagem sobre delimitação do objeto na pesquisa localizado em um dos capítulos do livro “Epistemologia da Pesquisa em Educação”, no qual aponta para a necessidade de optarmos pela apresentação do objeto sem prévias delimitações. Isto é, o objeto imerso em seu contexto, o qual concebe dessa forma a realidade

como relata Kosik (1976) como algo indivisível de entidades e significados.

A busca pela delimitação deste objeto, quando inserido num percurso de investigação para a elaboração do Estado da Questão, permite ao pesquisador levantar através de uma busca seletiva e crítica, em torno das produções científicas referentes à temática investigada, elementos essenciais para a construção do objeto de investigação.

Importa ressaltar que as técnicas não se explicam por si mesmas, estas fazem parte de um conjunto maior e se tornam alternativas à pesquisa quando se encontram dentro de um enfoque epistemológico. Para Gamboa (1995, p. 90):

> Esses enfoques, entendidos como lógicas reconstituídas, integram com maior ou menor coerência outros elementos, incluindo as técnicas, dentro de um todo que articula desde os instrumentos de coleta de dados até a visão de mundo e os interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento.

A propósito destas afirmações o Estado da Questão neste estudo cumpre um papel de identificação da questão investigada junto aos pares, que é alicerçada por uma teoria e método de pesquisa, que, por conseguinte não norteia as elaborações apenas deste capítulo, mas de toda a pesquisa. Também, não obstante, o Estado da Questão pode fornecer ao pesquisador um encontro deste com as categorias que fundamentarão e articularão o objeto de pesquisa junto aos demais elementos fundantes do processo investigativo.

Decerto, as categorias têm uma função metodológica que “está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado” (GAMBOA, 1998, p. 22). Consequentemente, as categorias não são estanques, elas devem se inter-relacionar, se elucidar e se explicar mutuamente.

Tais categorias podem ser definidas como metaconceitos que intitulam agrupamentos de conceitos de uma determinada área de estudo. Esta ordenação sistemática de conceitos em categorias gera um sistema de conceitos relacionados entre si (KOBASHI; FRANCELIN, 2011). Embora no Estado da Questão o mote não se volte às possíveis categorias que atendam a questão investigada, será através da busca e análise detalhada dos trabalhos na área que pesquisador encontrará e/ou fortalecerá as categorias com as quais trabalhará.

Para efeito desta seção, as temáticas agruparão determinadas áreas que através da investigação permitem chegar a um sistema de conceitos e categorias

que possibilitarão o desenvolvimento dos capítulos da tese em questão.

Em resumo, traçamos neste tópico a efetivação do percurso de pesquisa para o encontro de um objeto, assim como para desvelar tudo que o cerca e atender às questões levantadas pelo pesquisador. No decorrer deste capítulo buscaremos perseguir nosso objeto de pesquisa através dos estudos que foram mapeados a partir de descritores utilizados para cerceamento e aproximação do referido objeto.

Para efeito de estudo, realizamos um agrupamento por área e consequente discussão de estudos desenvolvidos em todos os grupos temáticos específicos dos trabalhos mapeados, são estes: Formação Humana e Infância, Currículo na Educação Infantil e a Saúde, por último, Ensino de Saúde na Educação Infantil.

Portanto, abordaremos no tópico subsequente, antes das discussões referentes aos grupos temáticos elencados, o procedimento efetivado ao longo desta etapa da pesquisa, utilizando, para, isso um plano comum de busca, maturação e efetivação do objeto de pesquisa.

2.1 LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E SAÚDE: EM BUSCA DO ESTADO DA QUESTÃO

Em continuidade ao plano de construção da base científica, na busca da delimitação do objeto, realizamos um levantamento de dados que compõem esta seção. Os mesmos auxiliarão na verificação das discussões que estão postas na comunidade científica junto aos pares que desenvolvem estudos sobre a questão aqui investigada.

O mote que direcionou os planos para o mapeamento, no que diz respeito à tentativa de cercar o objeto, foi consolidado através da problemática inicial: Como o tema saúde é manifestado na Educação Infantil do município de Sobral? Como se apresenta o conceito e o ensino sobre saúde na Educação Infantil? Como se dá a articulação entre Formação Humana, Currículo e o Ensino de Saúde na Educação Infantil?

Aqui podemos inferir que o levantamento e a elaboração de descritores precisaram se aproximar dos elementos essenciais na tentativa de responder à problemática e desnudar o objeto. Essa tarefa auxiliará na contribuição do tema em questão para o campo do conhecimento na área da Educação Infantil e os debates

relacionados à saúde.

Em sequência e em consonância com o exposto, o levantamento de dados iniciou o período de buscas no dia 22 de novembro de 2016 e encerrou no dia 06 de janeiro de 2017. Primeiramente, a partir do objeto e problemática elegidas, pensamos nos descritores que favoreciam uma aproximação direta com o objeto. Os descritores elencados, inicialmente, para essa tarefa foram: Organização Curricular da Educação Infantil, Concepções do Conteúdo Saúde, e por último, Formação Humana e Infância.

Com a escolha dos descritores, em sequência, procedemos com a delimitação das fontes, seguindo o critério de amplitude nos estudos científicos disponíveis, como em base de dados que fossem foco de referência para a área em investigação.

As fontes escolhidas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos), Dissertações e Teses disponíveis no site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UECE), e por último, Literaturas de referência sobre a temática.

A busca, em seu período embrionário, por vezes se materializa como um caos de ideias e achados, mas conforme os descritores são modificados para atendimento da problemática inicial este caos vai se tornando algo mais organizado e possível para a pesquisa.

A apresentação dos descritores, nesta seção já indicada, não se configura como momento único, pois estes percorreram um caminho turbulento até alcançar as buscas das respostas que precisávamos para possível maturação de nosso objeto e atendimento da problemática.

Elegemos, preliminarmente, três descritores, os quais foram: Organização Curricular da Educação Infantil, Concepções do Conteúdo Saúde e Formação Humana e Infância, como já referido no início desta seção. Todavia, tais descritores nos conduziram a uma busca na primeira fonte escolhida, a BDTD (http://bdtd.ibict.br) com os achados na sequência de: 775.093 (setecentos e setenta e cinco mil e noventa e três), 886.500 (oitocentos e oitenta e seis mil e quinhentos) e 895.765 (oitocentos e noventa e cinco mil, setecentos e sessenta e cinco) trabalhos

entre teses e dissertações. A escolha pela BDTD, com relação ao Banco da CAPES de Teses e Dissertações, foi por esta última, nesta fase da pesquisa, disponibilizar apenas documentos na Plataforma Sucupira de 2013 a 2016.

O número de trabalhos não caracterizou o impedimento para o prosseguimento do estado da questão, mas essencialmente o elemento limitante materializou-se pela não aproximação ao objeto de pesquisa. Utilizar esses três descritores sem filtros ou operadores "boleanos[5]", neste caso, fez o levantamento/mapeamento não cumprir com o seu real objetivo.

Dessa forma, estruturamos os descritores realizando os cruzamentos possíveis para aproximá-los do objeto de pesquisa o que nos levou aos quatro descritores que seguem relacionados: Conceito de Saúde na Escola, Ensino de Saúde AND Educação Infantil, Currículo na Educação Infantil AND Saúde, e por último, Formação Humana AND infância.

Estes descritores foram utilizados igualmente em todas as fontes indicadas nesta seção em "busca avançada", após o levantamento elegemos três formas de filtros de pesquisa para cercar de forma demasiada o objeto especificamente nas fontes da BDTD e Periódicos CAPES. Ainda neste último, na busca, elegemos no portal as bases de dados Scielo BR; Scopus; DOAJ; ERIC; BIREME.

O primeiro filtro foi realizado ainda no sistema de buscas das fontes BDTD, Periódicos CAPES (http://www.periodicos.capes.gov.br/), onde podemos reconhecer com o termo "sugestão de tópicos". Essa sugestão relatava as palavras e números de trabalhos que poderiam compor o descritor indicado na busca. Após elencar todos os trabalhos que se aproximavam do objeto de pesquisa, foi realizada uma leitura dos títulos dos trabalhos e neste processo foram excluídos aqueles que não correspondiam ao problema de pesquisa.

No último filtro, após conclusão dos downloads de arquivos que passaram pelo primeiro e segundo filtros, buscamos verificar se ainda teria algum estudo que se distanciasse do que estávamos perseguindo, no que corresponde à pesquisa apresentada. Dessa forma, a leitura de todos os resumos foi efetivada, concretizando o levantamento dos trabalhos que pudessem contribuir com a maturação do objeto de pesquisa e das categorias que foram essenciais para a

[5] São operadores boleanos: AND - OR - AND NOT. Auxiliam no cruzamento de palavras ou grupos de palavras no processo de levantamento dos dados científicos para a pesquisa.

continuidade desta tese.

O resultado final do levantamento/mapeamento dos dados para a produção deste capítulo, no que corresponde a BDTD e Periódicos CAPES, compôs um quantitativo de: um trabalho no descritor “Conceito de Saúde na Escola”; de 02 (dois) trabalhos no descritor “Ensino de Saúde AND Educação Infantil”; um único trabalho com o descritor “Currículo na Educação Infantil AND Saúde”; por último, 10 (dez) trabalhos com o descritor “Formação Humana AND infância”. Foram totalizados 14 (catorze) trabalhos distribuídos entre teses e dissertações, já que nos Periódicos CAPES, após a utilização dos filtros, não ficou nenhum trabalho. Vejamos detalhes dos quantitativos de filtros e fontes nos quadros abaixo:

Quadro 01 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Conceito de Saúde na Escola

FONTE BDTD	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (Sugestão de Tópicos)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**3º FILTRO (Leitura de Resumos)**
DISSERTAÇÃO	328	68	9	1
TESE	130	37	4	0
FONTE PERIÓDICOS CAPES	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (revisado por pares)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**TOTAL GERAL**
-	86	51	0	**1**

Fonte: autoria própria

Quadro 02 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Ensino de Saúde AND Educação Infantil

FONTE BDTD	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (Sugestão de Tópicos)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**3º FILTRO (Leitura de Resumos)**
DISSERTAÇÃO	141	89	4	2
TESE	39	23	0	0
FONTE PERIÓDICOS CAPES	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (revisado por pares)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**TOTAL GERAL**
-	67	42	0	**2**

Fonte: autoria própria

Quadro 03 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Currículo na Educação Infantil AND Saúde

FONTE BDTD	**TOTAL (trabalhos**	**1º FILTRO (Sugestão de**	**2º FILTRO (Leitura de**	**3º FILTRO (Leitura de**

	encontrados)	Tópicos)	Títulos)	Resumos)
DISSERTAÇÃO	18	18	1	1
TESE	11	4	0	0
FONTE PERIÓDICOS CAPES	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (revisado por pares)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**TOTAL GERAL**
-	4	2	0	**1**

Fonte: autoria própria

Quadro 04 - Quantidade de trabalhos identificados nos Portais da BDTD e Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Formação Humana AND Infância

FONTE BDTD	TOTAL (trabalhos encontrados)	1º FILTRO (Sugestão de Tópicos)	2º FILTRO (Leitura de Títulos)	3º FILTRO (Leitura de Resumos)
DISSERTAÇÃO	250	217	11	8
TESE	80	60	4	2
FONTE PERIÓDICOS CAPES	**TOTAL (trabalhos encontrados)**	**1º FILTRO (revisado por pares)**	**2º FILTRO (Leitura de Títulos)**	**TOTAL GERAL**
-	12	5	0	**10**

Fonte: autoria própria

Ademais, trabalhamos com as fontes dos Trabalhos das Reuniões Anuais da ANPED, de forma específica com o Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; com Dissertações e Teses disponíveis no site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UECE) e, por último, Literaturas de referência sobre a temática.

O site da ANPED disponibiliza todos os trabalhos apresentados no GT 07 a partir da 23º reunião realizada no ano 2000. Assim, o primeiro filtro utilizado no levantamento, por conta da estrutura da disposição dos artigos no ambiente virtual, foi consolidado a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, em sequência foi realizado o download dos artigos para procedermos com o segundo filtro que se deu a partir da verificação dos resumos. A etapa final desse processo resultou no material científico mapeado para análise.

No processo de busca dos periódicos, encontramos, na etapa inicial, 158 (cento e cinquenta e oito) artigos disponibilizados no sistema de trabalhos do site da ANPED, no GT 07, referentes a Educação de Crianças de 0 a 6 anos. A leitura dos títulos dos artigos científicos atingiu o filtro que resultou em 19 (dezenove) trabalhos cujos temas demonstravam certo tipo de aproximação do objeto de pesquisa. Em

sequência e após a execução do download destes arquivos, procedemos com a leitura dos resumos os quais finalizaram em 07 (sete) artigos científicos que fizeram parte dos estudos e leituras dos textos na íntegra para realização da análise que compõe esse capítulo. Verifique no quadro abaixo as descrições numéricas dos artigos encontrados antes e após os filtros já informados.

Quadro 05 – Quantidade de trabalhos identificados no site da ANPED – GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Artigos encontrados	1º FILTRO (Leitura dos títulos)	2º FILTRO (Leitura dos resumos)
158	19	07

Fonte: autoria própria

A quarta fonte escolhida foram as dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Justifica-se a escolha desta fonte por nossa pesquisa localizar-se entre os trabalhos desenvolvidos nesta instituição, como também, pela relevância e consolidação deste Programa de Educação na região nordeste e por ventura, em todo Brasil.

As dissertações produzidas se encontram na página do PPGE-UECE (http://uece.br/ppge/) em um quantitativo de 162 (cento e sessenta e duas) dissertações defendidas. A partir destes dados, realizamos a leitura dos títulos, como primeiro filtro, o que contabilizou apenas dois trabalhos dissertativos. Após o segundo filtro, que se materializou com a leitura dos resumos, não restou nenhum trabalho dissertativo para análise.

As teses ainda não foram publicadas pelo PPGE, pois apenas neste primeiro semestre de 2017 a turma que inaugurou este doutorado fará as defesas e publicações de seus trabalhos. Segue abaixo o quadro para verificação:

Quadro 06 – Quantidade de trabalhos identificados no site do PPGE – UECE

FONTES	Trabalhos encontrados	1º FILTRO (Leitura dos títulos)	2º FILTRO (Leitura dos resumos)
Dissertação	162	2	0
Teses	0	0	0

Fonte: autoria própria

Por último, a quinta e última fonte utilizada foi composta pela literatura de referência do objeto de pesquisa. Buscamos nos autores que estudam os temas que

se apresentaram em sequência da elaboração dos descritores a literatura que nos auxiliaria nas análises previstas para cada descritor, que conformaria, após sua maturação, em categorias e enfim nos capítulos em que são discutidas cada uma delas.

Utilizamos como critério para escolha desta literatura, estudos que cumprissem com o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e que abordassem, com grandeza, as análises que envolvem a Educação Infantil em toda a sua magnitude. Dessa forma, as literaturas apresentadas no quadro a seguir representam produções de autores que são considerados referências, entre seus pares, nesta temática, como também, seguem os pressupostos da matriz referencial.

Quadro 07 – Quantidade de livros, capítulos e textos que identificam a literatura de referência

LIVRO
1. PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 2. ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2º ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 3. LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciência y Personalidade**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. 4. LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
ARTIGO
1. VIGOTSKI, L.S. A Transformação socialista do homem, 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm. Acesso em: outubro de 2011.
CAPÍTULOS
1. SAVIANI, N. Educação Infantil versus Educação Escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. e JACOMELI, M.R.M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. 2. SILVA, J.C. Projetos Pedagógicos e os Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, A. e JACOMELI, M.R.M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

Fonte: autoria própria

Encerramos esta etapa do levantamento/mapeamento dos trabalhos científicos que nortearam as discussões que apresentaremos na próxima etapa, que diz respeito às elaborações e debates travados sobre a nossa questão, isto é, o problema e objeto de estudo desta pesquisa.

Por ventura, após a instauração e efetivação de todo este processo que

corresponde as buscas, contabilizamos um quantitativo de 12 dissertações, duas teses, 7 artigos científicos. Já no que corresponde a literatura de referência da área, o Estado da Questão, apresenta quatro livros, um artigo e 2 capítulos de livros. Destarte, a leitura completa de todos estes estudos foi realizada, a fim de subsidiar as análises e discussões elaboradas nos subitens que virão compor este capítulo.

2.2 CERCEANDO O OBJETO EM QUESTÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DO ENSINO DE SAÚDE

Antes de tudo, é oportuno lembrar que o Estado da Questão, neste estudo, norteou a condução das elaborações pertinentes ao objeto desdobrando-se no referencial teórico que deu a base de sustentação teórica a nossa pesquisa nos capítulos subsequentes.

Resgatando o que descrevemos no primeiro subitem desta seção, no qual relatamos que os estudos foram agrupados para consequente discussão em grupos de temáticas específicas. Estes, por vez, foram elaborados a partir dos quatro descritores que conduziram todo o processo de levantamento e mapeamento destes dados científicos.

A propósito destas afirmações, definimos três grupos que neste capítulo estarão carregados de discussões impetradas pelos achados de pesquisa e discutidos com foco no objeto em questão, são eles: Formação Humana e Infância, Currículo na Educação Infantil e a Saúde, por último, Ensino de Saúde na Educação Infantil. A distribuição das Dissertações, Teses e Periódicos foram realocadas nas categorias temáticas, seguindo as orientações já descritas na seção de Levantamentos de Dados que seguem apresentadas na discussão de cada temática.

Cada uma destas, depois de maturadas, por ventura, compuseram a base de sustentação dos capítulos desta tese, os quais neste percurso da pesquisa tratam das questões destes três blocos, possibilitando responder à problemática do estudo que fora apresentado no subitem anterior: Em quais bases teóricas/documentais da organização curricular e proposta de formação humana do município de Sobral orientam os educadores quanto a concepção de saúde na Educação Infantil?

Por sua vez, com os estudos agrupados no âmbito destes três blocos desenvolvemos, nesta seção, a análise do que a comunidade científica discute

atualmente sobre o Formação Humana e Infância, Currículo na Educação Infantil e a Saúde, por último, Ensino de Saúde na Educação Infantil.

2.2.1 Formação humana e infância

A temática “Formação Humana e Infância” se materializou no momento da busca dos estudos em atendimento à problemática desta pesquisa. Quando abordamos o tema saúde e este na Educação Infantil, precisamos relacionar esta ação à formação que se pretende nesta etapa da Educação Básica e no currículo proposto. Esta articulação nos permitiu desenvolver com melhor apropriação dos achados as discussões referentes à terceira temática que consolida a questão desenvolvida neste capítulo, isto é, as discussões sobre o Ensino de Saúde na Educação Infantil.

Os achados de pesquisa, em comparativo com as demais temáticas, no âmbito da formação humana e a infância alocou de forma demasiada um número de trabalhos relevantes, isto é, “Formação Humana e Infância” localizou o maior número de trabalhos desenvolvidos na área com oito dissertações, duas teses e cinco artigos científicos. Essa observação, por sua vez, demonstra a importância da discussão deste tema como alicerce para os debates que cercam a Educação Infantil e saúde aqui em questão. Tal constatação assegura que o itinerário que seguimos nos levaria à resolução de questões que determinariam não apenas a identificação do patamar que se encontram as discussões na comunidade científica, mas, essencialmente na maturação de nosso objeto e não obstante o desvelamento, ao final deste processo, das categorias determinantes para a elaboração dos capítulos subsequentes.

Para tanto, faz-se necessário listarmos os trabalhos mapeados para análise desta temática, vejamos no quadro abaixo:

Quadro 08 – Trabalhos mapeados relacionados a temática de Formação Humana e Infância

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
ALMEIDA, R. C. de	As Abordagens do Conhecimento na Educação Infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira	Dissertação	2016
RIBEIRO, A. E. M.	As Relações na Escola da Infância sob um olhar do Enfoque Histórico-Cultural	Dissertação	2009
COSTA, R. C.	Concepções de Crianças na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as	Dissertação	2014

	práticas docentes		
DIAS, R. S. L.	Crítica da Concepção de Criança, de Educação e de Cultura Corporal na Educação Infantil: análise dos documentos oficiais	Dissertação	2015
ANDRADE, C. L.	Dilemas e Contradições sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI	Dissertação	2015
RIBEIRO, E. C.	Proposta Curricular da rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para transição da educação infantil ao ensino fundamental	Dissertação	2014
CIRINO, M. R. D.	Proposta Pedagógica e Prática Docente na Educação Infantil	Dissertação	2008
LIMA, B. C. M. T.	Proposta Pedagógica para a Educação Infantil: educação escolar ou compensatória?	Dissertação	2013
SOMMERHALDER, A.	A Educação e o Cuidado da Criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?	Teses	2010
WIGGERS, V.	As Orientações Pedagógicas da Educação Infantil em Municípios de Santa Catarina	Teses	2007
SIQUEIRA, R. M.	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança	Periódico (ANPED)	2012
SECCHI, L. de M. e ALMEIDA, O. A.	Um Tempo Vivido, uma Prática Exercida	Periódico (ANPED)	2007
SIMÃO, M. B.	Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	Periódico (ANPED)	2008
TIRIBA, L.	Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas	Periódico (ANPED)	2005
AZEVEDO, H. H. O. de E SCHNETZLER, R. P.	O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	Periódico (ANPED)	2005

Fonte: autoria própria

A leitura dos trabalhos mapeados na categoria temática de “Formação Humana e Infância” nos guiou para as discussões que a cercam, as quais fundamentam as proposições, críticas e elaborações pertinentes a essa temática. Assim, percebemos a imprescindibilidade de abordarmos três elementos que se tornaram substanciais a partir das discussões concretizadas nas dissertações, teses e artigos citados já nesta seção.

Sob tal enfoque, a condução das questões postas nos trabalhos segue destacada separadamente apenas por critério de escolha didática da autora, mas com a clareza que tais elementos estão relacionados e são potencializadores para a materialização da concepção de Formação Humana na Infância.

A propósito destas afirmações, os três elementos evidenciados que desenvolvemos nesta seção são: a concepção de infância, o educar e cuidar, e por último, o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural que serviu de

sustentação para a maioria dos trabalhos.

Antes, faz-se necessário localizar a discussão central em torno da Formação Humana que Dias (2015) expressou em seu estudo quando considera que a concepção de homem reflete diretamente no sentido atribuído a formação. Que se materializa no seguinte questionamento/argumentação: após o processo de hominização, como este homem torna-se homem? A hereditariedade não se configura mais como algo possível neste processo, cabendo, aqui, ressaltar que o papel mediador da cultura humana viria através dos processos educativos. Para Leontiev (1979, p. 263) a hominização, enquanto processo de mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade.

> Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. [...] em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978, p. 261-262).

Não obstante, as leis elementares que dirigiam o processo de evolução biológica do homem tornam-se uma porção reduzida e retrocedem a segundo plano, quando as complexas leis sociais passam a governar o decurso do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2004).

Sob tal enfoque, Luria (1991), utiliza-se da argumentação de que as raízes da atividade consciente do homem não podem ser buscadas nas peculiaridades da alma e nem no bojo do organismo humano, mas impreterivelmente nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Dias (2015) utiliza-se da Psicologia Histórico-Cultural principalmente através das elaborações de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin, demonstrando que essa teoria se propôs a produzir questões que atendessem à Formação Humana, no tocante a todas as áreas que cercam a educação, como a Defectologia de Vigotski, a educação geral para emancipação do homem e, não menos importante, a Educação Infantil, pautada neste estudo.

A Psicologia Histórico-Cultural postulou a produção de uma ciência que deveria estar diretamente determinada pelas transformações realizadas na

sociedade como um todo, se opondo, a psicologia de especulação sofisticada e de modelos de laboratórios divorciados do mundo real. A troika se constitui assim, inicialmente, com Vigotski, Luria e Leontiev, para em sequência engendrar a escola de Vigotski, que abriga as diversas áreas que comporiam o complexo social aspirado para consolidar a teoria da Psicologia Histórico-Cultural (LURIA, 1988).

Outro elemento significativo que compõe o cenário da Formação Humana é que em uma visão histórica de educação vinculada a diversos tipos de sociedade, esta formação fundamenta-se e consolida-se seguindo a exigência de formar determinado tipo de homem para atendimento da sociedade vigente (DIAS, 2015). Destarte, a configuração da sociedade em seu aspecto político, social e econômico também se destaca como peça chave para a escolha da concepção de formação empregada nas instituições e diversos meios educacionais.

> O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave (LEONTIEV, 1978, p. 273).

No que corresponde à concepção de infância, iniciamos por Siqueira (2012) que apresenta argumentos para efetivar a diferenciação dos conceitos de criança e infância. O autor evidencia que os dois conceitos não são sinônimos, como representado por muitos autores, para quem falar de infância seria o mesmo que falar de criança ou vice-versa. Segue argumentando que estes se constituem como categorias históricas e sociais, que têm como diferenças a compreensão de que criança revela o ser/indivíduo, enquanto infância revela o tempo social e histórico de constituição deste ser.

Uma das principais críticas levantadas por Siqueira (2012) refere-se ao fato de que as concepções de infância e criança que se constituíram historicamente foram elaboradas a partir de um aparato jurídico-legal, considerando que por esta via tais concepções ficariam restritas às leis que as regulamentam, não sendo suficientes para analisar o que e quem são infância e criança diante de um contexto histórico e social.

Ademais, conceituar infância passa necessariamente por um conteúdo histórico já que a infância se refere não apenas a um tempo social, como também,

se desenvolve diante deste contexto imbuído de historicidade. Com efeito, a infância, em uma linha temporal, foi construída em processos de exclusão, sendo caracterizada em diversos cenários como o/a: pobre, delinquente, perigosa, pequeno adulto, sendo hoje reafirmada como social, histórica e cultural (SIQUEIRA, 2012).

A infância, em sua essência, torna-se, então, uma construção histórica e social. Desse modo, a partir do momento em que passa a existir um local destinado ao cuidado e à educação dessa criança, faz-se necessário que tais instituições também passem por processos de construção e reconstrução. Esta tarefa, vem sendo assumida por diferentes pesquisadores que se embasam na teoria defendida pela Escola de Vigotski para pensar sobre infância e criança em seu processo formativo (RIBEIRO, 2014).

Siqueira (2012) aponta, ainda, que as discussões sobre infância são construídas no campo da sociedade de classe, isto é, da disputa social de diferentes projetos de homem e sociedade. Dessa forma, a infância em qualquer tempo histórico é uma condição da classe social de determinado período.

Sabemos que a construção do conceito de criança foi alicerçada em um aparato jurídico-legal, todavia faz-se necessário considerar a problemática apresentada por Siqueira (2012) quando indaga: “Já se conhecem os direitos da criança, mas, de fato, quem é a criança?”. Decerto que se considera o estabelecimento de leis como um avanço, quando relacionamos às concepções anteriores. No entanto, se torna insuficiente para definir o que é ser criança.

Do mesmo modo, Azevedo e Schnetzler (2005) e Costa (2014), expuseram que as discussões que cercam a concepção de criança apresentaram significativas mudanças desde o início da Idade Moderna, contexto em que vimos a criança ser considerada um adulto em miniatura até chegar às discussões desta como ser histórico e social. Silva (2012, p. 86) apresenta a concepção de criança publicada pelo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como:

> [...] sujeito histórico e social, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, sendo a aquisição deste um trabalho de criação, significação e ressignificação.

Simão (2008), em seu estudo, o qual buscou identificar, entre outros pontos,

a concepção de criança a partir das produções científicas cadastradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conseguiu agrupar as discussões em duas: a primeira refere-se à criança como construção sócio-histórica-cultural e a segunda como natureza a partir de uma infância determinada sobretudo pelas significações e determinações biológicas. A autora enfatiza que a maior parte dos trabalhos abordaram as concepções de criança e infância numa perspectiva mais ampliada, mas alguns destes se ancoraram na psicologia do desenvolvimento com um caráter centrado nos condicionantes biológicos e em uma concepção maturacional do desenvolvimento.

Outro aspecto que deve ser suscitado é que nos estudos realizados por Siqueira (2012), o autor informa que o desenvolvimento da criança na infância ficou subsumido e que só faz sentido discutirmos os processos que o envolvem se compreendermos que se encontra circunscrito na relação dialética entre natural/biológico e social.

A concepção de infância incide na perspectiva elencada no processo de formação humana para a Educação Infantil. Sob tal enfoque, a concepção de criança como sujeito puramente escolar conduz e contribui para a manutenção da compreensão desta etapa inicial da Educação Básica como período preparatório para o ensino fundamental (SECCHIR, 2006 apud SOMMERHALDER, 2010).

Detectamos, ainda, outro elemento que envolve a categoria temática desta seção, o qual podemos aqui destacar, o “Educar e Cuidar”, considerados conceitos fundamentais para compor o panorama de formação infantil.

Pelo exposto, faz-se necessário resgatarmos que foi a partir dos anos 1990, em meio à perspectiva de incorporação de creches e pré-escolas na Educação Básica que surgiu o debate concernente a integralização das atividades de cuidado com as de cunho pedagógico. Por certo, o educar e cuidar comporiam a formação de crianças na primeira etapa da Educação Básica em oposição à fragmentação posta anteriormente com o abismo entre estes, que refletiam na dicotomia polêmica do corpo e mente, em que o corpo representava o cuidado e a mente os processos pedagógicos/educacionais (TIRIBA, 2005).

Partindo desta ideia, o fracionamento entre o cuidado e a educação ainda se faz presente na Educação Infantil, podendo ser impulsionado pela busca da superação do caráter assistencialista em detrimento do educacional. Assim, é trazido para a creche um elemento potencial que podemos nomear de função educativa, a

partir de uma compreensão de que este segmento ainda tem se caracterizado por um atendimento predominantemente assistencial e deficitário no que concerne às questões educacionais (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005).

Vale ressaltar que no Brasil, a partir do processo de industrialização, o aumento do trabalho feminino fora do lar se acentuou, tanto em outros domicílios como nas fábricas. Todavia, um problema central passou a ocorrer: a dificuldade da comunidade garantir a custódia das crianças pequenas enquanto seus pais trabalhavam. Foi assim que surgiu a demanda para o atendimento em instituições de educação coletiva de zero a seis anos (WIGGERS, 2007; CIRINO, 2008).

Dias (2015), amparada pelos estudos de Pasqualini (2010), afirma que tais instituições educacionais foram criadas objetivando a assistência ao cuidado das crianças pequenas de mães trabalhadoras que necessitavam de liberação para o trabalho fabril. Por outro lado, eram constituídas instituições de atendimento à criança com cunho para além do cuidado, mas essencialmente focada no ensino, todavia, as mesmas eram reservadas à classe dominante.

Somando-se ao exposto, trazemos os contributos de Sommerhalder (2010), quando relata questões históricas, considerando que a instituição de educação infantil se caracterizou prioritariamente no assistencialismo com um atendimento considerado precário para as crianças pobres e sem fins educacionais.

Partindo destas afirmações, estavam estabelecidos dois modelos educacionais: um destinado à classe trabalhadora, que mal possibilitava os cuidados básicos, tampouco dispunha de proposta pedagógica; e outro modelo que disponibilizava uma educação de qualidade e com proposta pedagógica definida (DIAS, 2015; WIGGERS, 2007; LIMA, 2013).

Por outro lado, a educação infantil, composta pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 5 anos) quando inserida no sistema de ensino, segue a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e passa a compor um processo de escolarização da Educação Infantil de forma potencializadora para o cumprimento das normativas políticas de atendimento das práticas pedagógicas voltadas para o ensino dos conteúdos (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005).

Todavia, no campo da legislação, este reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e da mulher foi fruto de reivindicações dos trabalhadores, que nos permite perceber avanços importantes da passagem de um atendimento meramente assistencialista para uma inserção do atendimento pedagógico (DIAS,

2015; LIMA, 2013). De toda forma, não desconsidera a crítica apresentada por Azevedo e Schnetzler (2005).

Almeida (2016) também relata que após a institucionalização da Educação Infantil, no que tange às questões educacionais, ocorreu uma intensificação na produção de documentos oficiais e de pesquisas acadêmicas que buscaram atender aos desafios impostos pela Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Assim, além da LDB, a Política Nacional de Educação Infantil de 1994, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 auxiliaram nesta produção que aporta o trabalho pedagógico na Educação Infantil (DIAS, 2015; LIMA, 2013).

O RCNEI constitui-se como uma espécie de manual de orientação para o trabalho docente na Educação Infantil brasileira. Este documento remete à orientação que diz respeito às concepções de infância e de criança, referindo-se à primeira como construção social caracterizada como uma etapa da vida que se diferencia da dos adultos; e a segunda é discutida em uma relação ativa da criança enquanto sujeito nas relações que estabelece com o meio social (ANDRADE, 2015).

O RCNEI também localiza a discussão da concepção de cuidar pautada de forma integrada à educação, compreendendo que o cuidar é conhecer o “processo de crescimento e desenvolvimento, sem desconsiderar a singularidade e as necessidades próprias das crianças” (SILVA, 2012, p. 86).

Sommerhalder (2010), em uma análise das produções científicas, especificamente teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2006 verificou, a partir dos estudos de Dias (2006), que a Educação Infantil ainda guarda uma visão assistencialista que enfatiza a dicotomia entre o cuidar e o educar, como também, o trabalho educativo proposto revela atividades consideradas escolarizantes, com conteúdo escolar tradicional, isto é, ler, escrever e contar. Aproveitou para desenvolver uma análise alicerçado nas contribuições da teoria psicanalítica de que há uma interdependência da educação e do cuidado tomando-os como um único processo que consolida e forma o processo educativo (SOMMERHALDER, 2010).

Ademais, um estado da questão elaborado por Costa (2014) constatou nas dissertações que a temática da Educação Infantil e infância segue uma análise comum de destacar o cuidar em um viés assistencialista e a busca por uma

concepção de criança enquanto sujeito histórico-social, produtor de cultura e protagonista. Além disso, estes mesmos estudos pautaram-se em influências da Escola de Vigotski para a materialização das análises em questão.

A criança é concebida como sujeito, produtor de cultura que se apresenta com tudo que se relaciona na sociedade através do produto de criação e/ou imaginação do homem no que corresponde à produção de sentidos que pode materializar-se de diferentes maneiras na atividade social (RIBEIRO, 2014).

Por fim, o último elemento aqui abordado será o referencial teórico escolhido pela maior parte dos trabalhos que compuseram este estudo. Percebemos que a fundamentação ora apresentada pelos autores se pautava na concepção de infância, criança e processo formativo elaborado pela Psicologia Histórico-Cultural, isto é, quatro periódicos e quatro dissertações foram explícitas na apresentação da teoria histórico-cultural. No entanto, também observamos que outras três dissertações utilizaram a teoria de Vigotski para fundamentar suas análises. Por fim, uma dissertação e duas teses não abordaram a teoria supracitada nas fundamentações referentes à temática apresentada em seus estudos.

A escolha do referencial que alicerça e orienta as discussões pauta-se em concepções diversas que no âmbito educacional incidem na formação humana, ora apresentada, na concepção de homem que compõe a existência humana.

Na Teoria Histórico-Cultural fundada a partir da chamada Escola de Vigotski, essa formação ganha um panorama que aprofunda e amplia a existência do ser humano enquanto um ser que se constrói social, histórica e culturalmente, em contrapartida a uma perspectiva de homem cujo desenvolvimento parte de forma natural e espontânea (SECCHI; ALMEIDA, 2007; LIMA, 2013). Esse constructo histórico-social se constitui e se constrói através da educação e da relação social estabelecida que oportuniza a apropriação do bem cultural e histórico erigido pela humanidade.

A Teoria Histórico-Cultural foi apresentada por Azevedo e Schnetzler (2005) como integrante da Tendência Pedagógica Crítica para Educação Infantil. As autoras identificam três tendências pedagógicas que alicerçam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, são elas: romântica, fundamentada por Froebel; cognitiva, assentada nos fundamentos de Jean Piaget; e crítica, pautada nos constructos teóricos de Vigotski e Paulo Freire.

No que corresponde à tendência crítica, esta favorece a formação do

indivíduo (crianças e adultos) numa contribuição para a transformação do contexto social, pois privilegia os fatores sociais e culturais considerando-os como relevantes ao processo de aprendizagem (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005).

Secchi e Almeida (2007) argumentam que tanto a escolha do referencial teórico e os estudos de seus pressupostos, quanto a perspectiva elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural que fundamenta o objeto de investigação apresentam-se como elementos relevantes à pesquisa da temática em pauta. Isto é, a educação e a educação infantil abordadas por intermédio de uma nova produção do que se entende sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Igualmente Ribeiro (2009), enfatiza que a escola de Vigotski permite a reconstrução do conceito de infância e criança em um atendimento qualitativo que privilegia a formação humana integral.

Elkonin (2009), autor que desenvolveu estudos com Vigotski, apresenta que a atividade da aprendizagem escolar deve buscar historicizar a infância e seu desenvolvimento contrapondo-se às visões que o naturalizam e centram-se meramente no caráter biológico.

O estudo elaborado por Simão (2008) também demonstrou que a escolha por este referencial se fundamenta na compreensão de que a criança, como todos os seres humanos, possui, além de uma dimensão corporal biológica, as dimensões social e cultural historicamente construídas.

O referencial ora apresentado, em sua elaboração, produz em seus estudos o brincar como atividade social relevante, pois entende-se que é possibilidade real para as crianças interpretarem, compreenderem e se apropriarem do mundo adulto. Certamente, a realidade de algumas escolas na Educação Infantil, como já pautadas nesta seção por outros autores, seguem comportamentos, aprendizagens e habilidades para atendimento da reprodução dos padrões impostos (SECCHI; ALMEIDA, 2007).

Secchi e Almeida (2007) utilizam-se, à exemplo, de uma citação de Vigotski, na qual relata que priorizam o ensino da criança no desenhar letras e construir palavras, mas não se detém a linguagem escrita, pois enfatiza-se a mecânica do ato de ler que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Acrescenta, ainda, que estas atividades denunciam o caráter predominante de preparação de crianças para as séries posteriores. Concluem, enfaticamente, anunciando que a teoria histórico-cultural despreza esse pressuposto, pois indica como perspectiva a teoria que a

aprendizagem possibilita desenvolvimento e que o desenvolvimento gera novas aprendizagens (SECCHI; ALMEIDA, 2007).

2.2.2 Currículo na educação infantil e a saúde

Na fase de levantamento e mapeamento dos trabalhos, a temática “Currículo na Educação Infantil e Saúde” foi atendida a partir de descritores. Após a leitura e filtros utilizados, já apresentados neste capítulo, a temática se efetivou apenas com um único trabalho: “Creche: desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do educar e cuidar” de Rita de Cássia Marinho de Oliveira André. Todavia, na construção do subitem “Formação Humana e Infância”, no momento de leitura do material coletado, verificamos que dois destes trabalhos abordavam também um conteúdo que contribuiria enfaticamente para a produção do subitem que ora apresento.

Dessa forma, a dissertação e tese da temática anterior que serão utilizadas nesta seção juntamente com a coletada no levantamento de dados referente a esta, seguem apresentadas no quadro 09.

Quadro 09 – Trabalhos mapeados relacionados a temática de Currículo na Educação Infantil e Saúde

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
ANDRÉ, R.C.M.O.	Creche: desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do educar e cuidar	Dissertação	2016
ALMEIDA, R.C.	As abordagens do conhecimento na Educação Infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira	Dissertação	2016
WIGGERS, V.	As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina	Tese	2007

Fonte: autoria própria

Optamos por localizar aqui o que André (2016) pautou nos estudos desenvolvidos em sua dissertação e verificar as inferências que atendam à nossa pesquisa. Utilizaremos, ainda, as contribuições de Almeida (2016) e Wiggers (2007) no que corresponde à mesma questão.

Antes de tudo, é oportuno refletirmos sobre as significações do que o currículo é para os sujeitos sociais, evidenciando que através da proposta curricular as etapas da educação infantil ocorrem. No entanto, cabe indagar: quais meios

conduzem essa proposta, já que o currículo não pode ser visto como algo neutro das questões sociais?

Para Moreira e Silva (1995) apud André (2016), o currículo passou a ser concebido como uma elaboração crítica direcionada por questões sociais, políticas e epistemológicas, rompendo com uma visão meramente técnica, procedimental e metodológica. Essa mudança infere na utilização deste instrumento como um elemento que auxilie no desenvolvimento e socialização dos processos de conhecimento acumulados ao longo da história.

Entretanto, a produção curricular deverá ser concebida diante de uma coletividade, com algumas etapas. André (2016) apresenta, a partir das formulações propostas por Sacristán (2000), que as etapas para o processo de construção curricular que buscam favorecer um trabalho democrático, coletivo e articulado tanto na intencionalidade da prática pedagógica, como no protagonismo de cada criança.

Entende-se, também, que a concepção do currículo parte de uma forma institucionalizada, com o intuito de transmissão da cultura de dada sociedade, considerando em seu interior que o conhecimento está sujeito a mudanças já que é qualificado como um artefato social e histórico (WIGGERS, 2007).

Essa institucionalização também confere à Educação Infantil a possibilidade de no sistema educacional associá-la ao ensino fundamental, caracterizando-se através da sistematicidade das etapas e repasses dos conteúdos. É certo que esta inclusão no sistema educacional deve provocar tanto reflexões e elaborações acerca do que servirá a Educação Infantil neste contexto, considerando suas funções políticas, social e pedagógica, como também, seus objetivos, fundamentos e organização, para destacar as razões deste pertencer ao sistema de ensino regular e não mais ao de assistência que um dia se localizou (ALMEIDA, 2016).

A propósito destas afirmações, as novas ideias que agregam o conceito de currículo conduzem-na para teorizações a-históricas que, por vezes, indicam uma definição descontextualizada de educação. Ademais, esta análise torna-se problemática quando consideramos que o currículo serve às entidades de educação coletiva, tais como creches e pré-escolas como um eixo vertebral importante do trabalho pedagógico (WIGGERS, 2007).

Além disso, detectou-se, também, que essa prática social do currículo abrange diversas instâncias, de tal forma que devemos considerar em sua conceituação e análise os seguintes elementos: currículos oficial/prescrito/explícito,

manifesto em ação/em curso, oculto e real. Para Wiggers (2007) a percepção destes elementos permite a condução de uma reflexão sobre currículo em diferentes dimensões que podem atender ao conjunto de ideias e práticas; intenção e realidade; fantasias e sonhos.

Sob tal enfoque, o currículo pode se apresentar sistematizado, mas também poderá se expressar através de um conjunto de práticas vivenciadas por professores e crianças no cotidiano da instituição e de forma singular a cada grupo. Para Almeida (2016) não há uma listagem predefinida que componha e comporte a complexidade de experiências, saberes e conhecimentos de crianças em sua interdependência ao dos adultos, que também possuem suas próprias.

Com efeito, quando se afirma uma concepção de currículo para a Educação Infantil, por outro lado a reconhece como parte dos processos educacionais formais. Contudo, por vias legais já se configura, assim, o que se deve pautar, se permanece sendo apenas uma concepção e não uma prática consolidada na forma de se conceber educação para crianças (ALMEIDA, 2016).

Nestas inúmeras discussões em torno da concepção de currículo para a Educação Infantil, Saviani (2012, p. 55) explicita que esta

> [...] é uma construção social e que consiste em uma seleção de elementos da cultura global da sociedade, organizados para fins de ensino e aprendizagens em situações de educação escolar. Ele não é a cultura tal e qual, mas também não acontece à margem dela.

No que corresponde à Educação Infantil, Wiggers (2007) apresenta as diversas análises de especialistas que pautam em suas discussões acerca da conceituação dos termos currículo e proposta pedagógica como palavras polissêmicas, tendo em vista o contexto ao qual se relacionam, tanto na educação infantil, quanto na educação em geral.

Nesse sentido, alguns autores apresentados por Wiggers (2007) fazem indicação e preferência pelos termos: proposta pedagógica, projeto educacional-pedagógico e proposta psicopedagógica em detrimento do vocábulo currículo. Sabe-se, também, que independentemente do termo utilizado o que se deve considerar como prioritário nestas conceituações é a vinculação de concepções contextuais e históricas que rompam com os conceitos tradicionais de enfoque na sequência de matérias.

Wiggers (2007), fazendo referência à LDB nº9394 (BRASIL, 1996), aponta que as propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil devem explicitar em seu conjunto o conceito de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil e função da instituição. Tais afirmações consolidam as escolhas pautadas neste estudo no direcionamento das categorias temáticas abordadas, já que na seção anterior iniciamos a discussão de parte destes elementos que estão intrinsicamente relacionados à concepção de currículo para a Educação Infantil.

Vale ressaltar que a história da Educação Infantil é um elemento significativo para contornar a questão norteadora de nosso estudo, a qual faremos o destaque: a saúde na educação infantil não deve ser analisada apenas numa configuração contemporânea, mas essencialmente em seu processo histórico.

Assim, sobretudo, por volta dos séculos XIX e XX, a Educação Infantil brasileira foi marcada pela participação e envolvimento de diversos setores sociais, entre estes: jurídico-policial, médico-higienista e religiosa. Evidenciamos a tratativa como a relação do setor médico-higienista com a Educação Infantil para um cerceamento do nosso objeto. Wiggers (2007) destaca, a partir dos estudos de Kuhlmann Junior (2000), que neste período os processos educativos tinham a higiene como um dos seus grandes tópicos a ser contemplado. Isso porque o grau de civilidade era mensurado a partir do grau de higiene de um povo, apresentando assim destaque para o setor médico.

Dando continuidade aos contributos de Kuhlmann Junior (2000) para o entendimento da questão, Wiggers (2007) destaca que a partir da perspectiva higienista, o que estava evidenciado na prática seria o contraste com o discurso deste setor já que as crianças cumpriam os papéis de detentos em classes sem iluminação em um espaço pequeno cuja lotação era pelo menos o dobro do que se considerava ideal, cumprindo, assim, a função de sanatório do que propriamente educacional.

A infância pobre na educação popular preconizava ações higienistas de saneamento porque consideravam que só assim conseguiriam recolher os refugos representados pelo número de crianças abandonadas e/ou pobres. Não obstante, essa modalidade educativa da Educação Infantil brasileira modificou-se na tentativa de buscar renovadas funções e objetivos ao longo de sua história (WIGGERS, 2007).

Nossa questão rastreou no estudo de André (2016) a discussão que possibilita chegarmos ao modelo de currículo hoje utilizado no atendimento educacional de crianças na Educação Infantil, de 0 a 3 anos, sendo este um dos elementos que norteiam o trabalho pedagógico do professor e os temas trabalhados em suas aulas.

A saúde e sua abordagem tanto pedagógica, como conceitual, está intrinsecamente relacionada ao direcionamento curricular da instituição de ensino, se a exemplo, o tema saúde está de certa forma indicado ao professor para seu ensino ou cabe a este identificar a necessidade.

As ações que envolvem essa problemática são norteadas pelo processo histórico da Educação Infantil que, no Brasil, por muitos anos pautou o “atendimento assistencial para as crianças pobres, guardando, higienizando, alimentando e cuidando da sua integridade física” (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Localizamos aqui os elementos que contribuem para a consolidação de nosso objeto de pesquisa, em questão, a concepção de ensino à criança, que permaneceu por muitos anos no objetivo de assistencialismo. Esta vinculação pode conduzir a práticas de ensino da saúde ainda focadas apenas no descrito na citação acima, isto é, no panorama da higienização, alimentação e cuidado com o corpo.

Assim, a autora norteou seu estudo pela problemática “relacionada aos desafios e dificuldades encontradas por professoras em transpor o currículo prescrito, que impossibilitam a visibilidade do bebê e da criança pequena [...]” (ANDRÉ, 2016, p. 171). Apontou como resultado que os desafios e dificuldades não eram gerados pela inexistência de um currículo, mas, essencialmente, por este não corresponder a um trabalho pedagógico que permita a aprendizagem infantil diante das sensações, descobertas e as percepções dos bebês e crianças pequenas.

Importa enfatizarmos que a conformação do currículo não deve ser meramente distribuição de conteúdos, mas que reflita e dialogue com a formação que a instituição escolar deseja realizar com seu trabalho pedagógico. Esse currículo está permeado pela concepção do cuidar e educar que é inerente à Educação Infantil. Todavia, faz-se necessário perceber que esse cuidar deve ter uma perspectiva mais ampla e não apenas como uma ação direta do adulto sobre a criança. Esse cuidar, quando ultrapassa a barreira do assistencialismo, permite o aprendizado infantil pautado nos temas que devem ser trabalhados nesta etapa da Educação Básica.

2.2.3 O ensino de saúde na educação infantil

Após as discussões pautadas nas temáticas anteriores de Formação Humana e Currículo na Educação Infantil, faz-se necessário para uma maturação mais efetiva do objeto de pesquisa ora investigado realizarmos o mesmo com a temática de “Ensino de Saúde na Educação Infantil.

Ao passo que a Formação Humana e Currículo são elementos essenciais para uma análise mais apurada do que as instituições de ensino desejam para a Educação Infantil, a critério deste estudo, a concepção de saúde instaurada também é peça *sine qua non* neste processo. A reflexão do tipo de saúde que se desenvolve na primeira etapa da Educação Básica tem uma relação direta com a formação e currículo elaborados e aplicados às crianças.

Esta temática finda uma primeira etapa de diagnóstico, permitindo não apenas a apuração das pesquisas relacionadas ao objeto de pesquisa, mas essencialmente, nos conduzindo a um caminho de investigação que nos levará ao invento por ora averiguado. Tal invento, promoverá a reflexão inicial da autora para, após este processo, delinear o percurso que seguiremos para atender à problemática que principiou esta pesquisa. Iniciemos, então, as discussões conduzidas pelos estudos descritos no quadro 10.

Quadro 10 – Trabalhos mapeados relacionados a temática de Ensino de Saúde na Educação Infantil

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
BARBOSA, I. V.	Abordagem de temas em saúde pública por meio de atividades lúdicas com professoras da educação infantil	Dissertação	2012
IERVOLINO, S. A.	Escola promotora da saúde - um projeto de qualidade de vida	Dissertação	2000
ALVES, R. C. P.	Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche	Dissertação	2006
CARVALHO, R. S. de	Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	Periódico	2006
RICHTER, A. C. e VAZ, A. F.	Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche	Periódico	2007

Fonte: autoria própria

No período higienista, as questões relativas à saúde pautavam-se na higienização de corpos, pela crença de que auxiliaria na civilidade do povo. E, frente a essa afirmação, na educação, a saúde adentra à escola como decorrência de um movimento higienista “onde ‘ensinar saúde’ passa a ser compreendida como uma prática que leva o indivíduo a adquirir bons hábitos de higiene, ao mesmo tempo, em que era evidenciado um suposto componente moral e disciplinar” (SANTOS, 2006 apud BARBOSA, 2012, p.26).

Esse movimento na escola, no contexto brasileiro, ocorreu em meados de 1910, objetivando tanto proporcionar, como também, vigiar a saúde da criança que deveria estar envolvida em um ambiente saneado. Assim, neste período, o ensinar saúde estava fundamentado na imposição de normas comportamentais, as quais eram impostas com o intuito de disciplinar (BARBOSA, 2012).

Esse movimento higienista na escola não foi o único que pautou a saúde como alvo para os processos educacionais. A partir dos anos 1950 iniciou-se o que ficou conhecido como movimento biologicista e/ou medicina escolar. Tal movimento adentrava nas questões relacionadas a aprendizagem escolar envolvendo a saúde neste contexto. Assim, em continuidade percebemos que

> Se na visão higienista era a pobreza, a miséria das crianças das camadas populares baixas, que não lhes permitia ter boas condições de higiene e asseio e, portanto, não lhes possibilitava uma boa saúde; agora, na perspectiva da medicina escolar, os alunos não eram capazes de aprender ou de ter um bom rendimento escolar, devido a fatores orgânicos e biológicos. Assim, por causa desse enfoque que se concretizou o encaminhamento dos alunos às unidades de saúde, na tentativa de justificar o insucesso escolar, enquanto patologia orgânica (IERVOLINO, 2000, p. 48-49).

Já nos anos 1980 surgiu uma concepção de saúde escolar, mas com competência da esfera de saúde. Isto é, as ações passariam a ser desenvolvidas nas unidades básicas de saúde. Essa escola promotora de saúde inaugurou uma nova visão para a área, considerando, acima de tudo, que o desenvolvimento e aprendizagem do escolar está coadunado com um complexo social, como:

> [...] as condições ambientais, de convivência com a família e com a sociedade em geral, de alimentação e nutrição adequadas, às oportunidades de aprendizagem, de habilidades, de construção de conhecimentos e de acesso à recreação e às condições de segurança que lhes são oferecidas (IERVOLINO, 2000, p. 51).

Sob qual perspectiva as escolas, na atualidade, concebem a saúde em seus espaços? Faz-se necessário apresentar a contribuição dos autores que realizaram pesquisas empírico-analítica em escolas de Educação Infantil cujo cerne da questão era a saúde. Vejamos alguns dos resultados dos trabalhos de Carvalho (2006), Richter e Vaz (2007) e Alves (2006) acerca da escola e os processos educacionais que implícita ou explicitamente atingem o tema saúde.

Verifiquemos através das pesquisas localizadas nesta temática se esta questão ultrapassou barreiras temporais efetivando-se, ainda hoje, do mesmo modo ou com roupagem distinta. Todavia, antes de apontar os elementos centrais de discussão se faz necessária a localização da educação de crianças no período primitivo, para quando referirmos às rotinas, através dos estudos, serem possíveis as assimilações referentes a esse processo.

Segundo Ponce (2000), na comunidade primitiva, as crianças tinham uma educação com completa liberdade, porque antes de deixarem as costas de suas mães, as crianças já recebiam, ainda que de forma confusa, certamente, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Isto é,

> [...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2000, p. 21-22).

Retomando, então, na escola, encontramos rotinas estabelecidas e na Educação Infantil podemos identificar como práticas de seu cotidiano: o descanso, a alimentação e o jogo para efeitos dos estudos desenvolvidos por Carvalho (2006). Este, em sua investigação, verificou que o descanso, conhecido também como a “hora do sono”, a alimentação e o jogo, além de possuírem ocorrência diária, também são utilizadas em uma necessidade institucional de vigilância constante, de controle rígido e pormenorizado dos corpos, tempos/espaços dos indivíduos.

Em continuidade, Richter e Vaz (2007) consideram que um dos elementos mais desafiadores nos processos de institucionalização da educação da infância refere-se às expressões dos corpos nos ambientes educacionais, que se tornam

protagonistas nos processos disciplinares e de controle. O autor identifica que estes processos se manifestam em todo o momento que compõe a rotina da criança, como: nas brincadeiras, higiene, sono, atividades orientadas, de alimentação, etc.

As crianças possuem diversos horários ao longo do dia para o descanso e alimentação, considerados, a partir da observação do pesquisador, como inflexíveis e pela resistência de algumas crianças ao exemplo da hora de descansar, apresenta-se como prática disciplinar unilateral (CARVALHO, 2006).

A rotina da alimentação na Educação Infantil foi explorada por Richter e Vaz (2007), tendo sido identificado que esta torna-se, muitas vezes, o pilar de estruturação dos demais períodos da rotina. Isso deve-se ao fato de que todas as atividades desenvolvidas são subordinadas aos momentos de alimentação.

As discussões pautadas aqui, em torno da alimentação, não correspondem à negação da importância deste tema de debate público na atualidade, pois este expõe uma relação intrínseca com o tema saúde. Todavia, o foco aqui é a abordagem e estruturação deste tema alimentação/saúde nos processos educacionais na Educação Infantil. A mecanização e o controle são atribuídos a um sistema educacional que deveria estar pautando a formação humana em todo o seu complexo. Richter e Vaz (2007) evidenciam no excerto a seguir:

> [...] para além daqueles elementos fundamentais de ordem fisiológico-nutricional que garantem a manutenção da vida e que não devem ser desprezados – para o esquecimento de fatores de ordem social, econômica e cultural que também envolvem as práticas alimentares, a exemplo da impossibilidade de tomar contato, por meio do alimento, com as memórias e tradições (p. 07). [...] ao incorporar o alimento, as crianças são também educadas para a incorporação à ordem social (p. 08).

Na pesquisa desenvolvida por Alves (2006), as educadoras relatam que os cuidados com a higiene da criança abrangem diversas ações, à exemplo, de banhos, cortar unhas, lavar as mãos, escovar os dentes, lavar os cabelos e a importância destes cuidados, entre outros fazem parte da saúde na creche. A explicação para a prática do ensino da saúde na creche é relatada pelas educadoras da seguinte forma:

> [...] que a alimentação adequada é uma forma de prevenção de doenças, dá resistência, torna as crianças menos propensas às doenças, bem como a higiene do ambiente, dos brinquedos e da própria criança. Uma delas destaca que o banho no tempo frio não facilita os problemas de saúde,

> como pensam muitos pais, pelo contrário, melhora a higiene da criança, o que auxilia no combate às doenças (ALVES, 2006, p. 42).

Podemos perceber na manifestação das dificuldades enfrentadas com a temática saúde na escola elementos que norteiam o tratamento que é promovido para os escolares a partir da perspectiva em que apresentam: a ausência de profissionais de saúde na creche, como uma auxiliar de enfermagem; de uma nutricionista, devido à não aceitação de novos alimentos pelas crianças; um psicólogo e um otorrinolaringologista, para às dificuldades cotidianas (ALVES, 2006).

Todavia, é percebido pelas educadoras que estas ações de saúde na creche podem ser classificadas como não profissionais, "uma vez que o caracterizam como "cuidar materno", de base leiga, imitativo e de senso comum (ALVES, 2006, p. 50). Registra-se, também, um processo formativo fragilizado para esta questão, já que na educação superior em pedagogia a saúde não é um tema pautado em nenhum componente do currículo. Mesmo sendo consenso de que a função da professora na creche é prioritariamente educativa, no que corresponde à didática, a formação intelectual e cultural das crianças em todos os âmbitos inclusive no caso da saúde, estas educadoras relatam que pelo cotidiano surgem situações que as direcionam para uma mera realização de cuidados a saúde e higiene (ALVES, 2006).

Como já explicitado nos subitens das duas temáticas que antecederam esta discussão, a Educação Infantil é um constructo social e histórico que segue modelos educacionais vigentes em cada sociedade. Assim, a rotina estabelecida de forma unilateral apresenta um conteúdo que se articula com o tipo de educação que a escola se propõe, seguindo a lógica de educação institucionalizada que deve seguir a normatização e metas que devem ser cumpridas por todos os níveis. Este é um aspecto que se torna um ponto articulador com a proposta que as instituições possuem para formação humana na Educação Infantil.

O processo de ensino, tragado pela rotina escolar e sua estruturação, reverbera no encadeamento ao esvaziamento do que é de fundamental na educação das crianças. Isso, por vez, reflete na concepção de Formação Humana que as instituições escolares pautam para as crianças.

2.3 DO ESTADO DA QUESTÃO À FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS CENTRAIS

A trajetória instituída a partir da elaboração do Estado da Questão nos possibilitou o amadurecimento, tanto do objeto de pesquisa, bem como das categorias centrais que precisam ser desenvolvidas no transcurso de construção desta tese.

Elementos centrais se destacaram neste processo através das discussões pautadas e que foram possibilitadas através dos descritores que nos fizeram alcançar os diversos estudos desenvolvidos com larga aproximação do objeto em questão.

Sob tal enfoque, diante da construção e exposição das ideias desenvolvidas pelos diversos autores apresentados neste capítulo, logramos êxito quando nos deparamos com convergência ao estudo em questão.

Tais constatações materializaram-se nos tópicos de Formação Humana e Infância, Currículo na Educação Infantil e a Saúde e, por último, no Ensino de Saúde na Educação Infantil. Na Formação Humana e Infância revelaram-se os elementos norteadores para esse tópico com as discussões do conceito de infância, do brincar-educar-cuidar e por último a matriz teórica de referência da maioria dos estudos, a Psicologia Histórico Cultural. É notável a relevância na escolha desses descritores na composição do campo de discussões e na investida pelo amadurecimento do objeto.

Primeiramente, foi visto que a Formação Humana compõe a porção que permitirá a unidade de uma análise complexa sobre Educação Infantil e Saúde, considerando todas as generalidades e especificidades circundantes ao objeto desta tese. Isso porque o trato empregado à temática saúde nas instituições de ensino que ofertam Educação Infantil está associado, implícita ou explicitamente, ao tipo de homem que a sociedade deseja formar. Esta, por vez, também guarda relação com as questões pertinentes ao Currículo. Isto porque a concepção de Formação Humana está associada a escolha e elaboração do Currículo e este por vez ao trato aplicado a temática saúde.

Dando continuidade, no tópico em que nos debruçamos sobre as elaborações em torno do currículo se destacaram, sob a ótica dos debates acerca da institucionalização da Educação Infantil, os diversos currículos, o oficial, o

prescrito, o explícito, o oculto, bem como, as diversas nomenclaturas que se associam, também, à conceituação deste.

No que concerne ao tópico que apresentou as discussões em torno do Ensino da Saúde na Educação Infantil, constatamos que dos estudos ora envolvidos no Estado da Questão expuseram, em sua maioria, a associação deste descritor com a prática higienista. Tal prática configura-se, ainda na atualidade, com a disciplina de corpos na Educação Infantil por meio das rotinas incontestáveis cometidas no cotidiano da escola. Soma-se a isto, o emprego do Ensino de Saúde às crianças que permeiam a esfera do higienismo com o distanciamento da finalidade real da escola expressa no ensino, formação e desenvolvimento integral da criança.

Detectou-se também, que a Psicologia Histórico-Cultural compôs a base teórica e epistêmica da maioria dos trabalhos analisados neste capítulo. Ancorados, assim, nos estudos desenvolvidos pela Escola de Vigotski, os autores subsidiaram as análises de seus objetos de estudos com temática central na Educação Infantil.

A Psicologia Histórico-Cultural tem em suas elaborações um arcabouço de estudos desenvolvidos por Leontiev, Luria, Vigotski e Elkonin, entre outros acerca da Educação Infantil, especialmente no tocante ao desenvolvimento infantil diante de uma abordagem histórica e cultural. Esta se contrapõe às elaborações de concepções hegemônicas naturalizantes que foram predominantes até a Escola de Vigotski surgir como grupo que elaborava com base científica na busca pela estruturação de uma nova psicologia.

Segundo Ferracioli e Tuleski (2013, p. 56), Vigotski em seu texto “Sobre a análise pedagógica do processo pedagógico” destacou inúmeros problemas que nos dias de hoje estão ainda mais agudizados e para a localização devida das análises encetadas destacou:

> A criança educa-se ou apropria-se dos instrumentos e signos culturais de modo espontâneo a partir do momento em que vem ao mundo, por estar inserida em um mundo social; porém ela se “instrui”, toma “para si” as elaborações mais complexas criadas pela humanidade por meio de processos intencionais de ensino ou, melhor dizendo, por meio de processos pedagógicos.

A propósito destas afirmações essa tese percorrerá em toda análise o esforço em responder às problemáticas, tomando como pilar as produções

elaboradas por Leontiev, Luria, Vigotski e Elkonin com foco nas contribuições referentes à Educação Infantil.

Ademais, a partir de todo arcabouço traçado no levantamento dos dados para o Estado da Questão e a análise necessária para maturação do objeto de pesquisa, traçamos a estruturação desta tese partindo especialmente das categorias centrais que foram evidenciadas após todo processo de estudo.

As categorias manifestas a partir da formulação deste capítulo foram: Ensino da Saúde e Educação Infantil. Todavia, correlatas a estas, constatamos a Formação Humana e Currículo, não como categorias centrais, mas como subcategorias concatenadas a todo o processo de discussão de Ensino de Saúde na Educação Infantil. Isso porque a Formação Humana e Currículo podem determinar fortemente o percurso do ensino na Educação Infantil, já que são peças fundamentais para o desenvolvimento do tipo de “homem” que tais instituições educacionais desejam formar.

3 O DESVELAMENTO DO OBJETO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA: do método aos procedimentos

> "O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira "morta", não "abstratamente", não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução"
>
> (LENIN, 1975, p. 123)

Esta seção é representada fortemente pela epígrafe citada acima, já que compreendemos que "o conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto". Assim, o desenvolvimento do método e procedimentos para o desvelamento do objeto é uma tarefa essencial para que este. Por vez, é movimento, é materialidade expresso em sua essência mesmo que esse objeto se localize cercado de contradições.

Realizamos esse desenvolvimento do método e procedimentos em cinco subitens, são eles: 3.1 A Compreensão do método para concretização da pesquisa; 3.2 Esquadrinhando o fenômeno investigado; 3.3 Pesquisa Colaborativa: pressupostos para uma ação efetiva; 3.4 Procedimentos metodológicos: o colaborar na produção de dados; 3.5 A análise na Pesquisa Colaborativa.

3.1 A COMPREENSÃO DO MÉTODO PARA CONCRETIZAÇÃO DA PESQUISA

O método selecionado para uma pesquisa deve estar concatenado ao seu objeto. Assim, nesse processo, as diretrizes propostas por tal método norteiam a jornada que deverá ser realizada para aproximação do objeto. Os procedimentos de pesquisa, não obstante, são designados a cumprir etapas técnicas para atendimento do objeto e alicerçado pelo método eleito (GAMBOA, 1995).

Diante disto, elencamos como importante a elucidação do campo metodológico para facultar, inicialmente, o entendimento acerca dos processos que circundam e determinam a efetivação da pesquisa. Evidenciamos que a estruturação desta seção deve ultrapassar as barreiras meramente técnicas e submergir no que determina o cumprimento ao atendimento das problemáticas do estudo.

Isto posto, delimitamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, o método que “implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

No percurso de desenvolvimento desta seção traremos os princípios do método, como a materialidade, a historicidade e a dialética, além das categorias de totalidade, de contradição e de mediação relacionados ao objeto em estudo. É salutar, neste momento, esclarecer que esse apanhado teórico inicial, repleto de categorias, permitem o entendimento e manifestação do objeto, considerando-o num caminho que o materialismo histórico-dialético nos apresenta.

Tais categorias, já apontadas, nos possibilitam a aproximação e análise do objeto de pesquisa não como algo finalizado ou estático, mas como sujeito da própria realidade, que se encontra vinculado a um universo colidente, permeado de contradições.

Isto é, no método citado, o conhecimento efetiva-se no processo de revelar os nexos que apontam à síntese do presente. E o conhecimento teórico nada mais é que o conhecimento do objeto em toda sua estrutura e dinâmica, desnudado em si mesmo, independente das aspirações e desejos do pesquisador.

Assim, objeto de pesquisa tem uma existência objetiva e não guarda dependência com o pesquisador para tal feito. Este por vez, que independe da consciência do pesquisador, é construído pelos homens. “Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (PAULO NETTO, p. 22, 2011).

Todavia, não pensemos que o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, deverá ser meramente passivo, pois a partir do método este sujeito é essencialmente ativo, mais precisamente, deve ser capaz de apreender um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e possibilitar conexões necessárias.

Pelo exposto, vimos que o pesquisador, assim, pode apreender além da aparência fenomênica imediata e empírica do objeto, sendo esta ainda onde necessariamente se inicia o conhecimento, portanto, é importante e não descartável. Alcançamos e apreendemos, como um processo, a essência em sua estrutura e dinâmica.

A essência, diferentemente da aparência de um fenômeno, não se manifesta diretamente “e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (KOSIK, 1976, p. 17). Em O Capital, Marx enuncia que “[...] se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência? E, que toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (MARX, 1985, p. 271).

Mediante o referencial adotado, faz-se necessário penetrar na essência dos fenômenos, pois como assevera o autor do referido método

> [...] do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, [...], mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1983, p. 218).

A clássica citação de Marx expressa claramente a distinção entre o que é da ordem da realidade, isto é, do objeto e o que é da ordem do conhecimento operado pelo sujeito. Assim, o ponto de partida é o real, o concreto. Estes aparecem como dados na aparência que, através da análise, um ou outro elemento são abstraídos e com o avanço desta análise atinge os conceitos e as abstrações que conduzem o pesquisador às determinações mais simples.

Para Marx (1983), este foi o método historicamente seguido pela economia, mas não é suficiente para reproduzir idealmente e teoricamente o real e o concreto. Daí, em sequência a essa elaboração, o autor apontar para aquilo que seria para ele o método adequado para elaboração teórica, o que podemos nomear de “viagem de volta”.

Com efeito, o processo não se finda nas determinações mais simples do objeto, pois é necessário fazer a viagem de volta até nos encontrarmos novamente com o objeto. Desta vez, não como uma representação caótica de um todo, mas sim, com uma totalidade rica de relações diversas.

À vista disso, após a “representação caótica de um todo” e a análise das múltiplas determinações que cercam o referido fenômeno, faremos o percurso de volta, rico de uma totalidade que corresponde mais do que a uma simples soma das partes, pois quando estas partes se articulam, os elementos individuais assumem características que não teriam se permanecessem fora do conjunto. Nesse mesmo

sentido, Konder (1997, p.30) pronuncia: “se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”.

Iremos, com isso, operar as análises e sínteses necessárias ao alcance que, para além das aparências, deve buscar esclarecer não só a dimensão imediata, mas também, e, sobretudo, a dimensão mediata. Isso significa dizer que o fenômeno estudado apresenta o que podemos perceber imediatamente – a dimensão imediata –, contudo, existe, também, o que só no percurso de análise podemos descobrir, construir ou reconstruir, o que corresponde a dimensão mediata, considerando que estão mediatizadas por outros fatos e por diversas ações humanas.

Saímos, então, da possibilidade de volatizar-se em determinações abstratas para no caminho de volta essas determinações conduzirem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

As determinações são elementos constitutivos da realidade. Assim, o conhecimento concreto do objeto é, de fato, o conhecimento das suas múltiplas determinações. E quanto mais se reproduzem tais determinações, mais se reproduz no pensamento a sua riqueza real. O conhecimento do concreto, dessa forma, opera-se com universalidade, singularidade e particularidade.

Dessa forma, quanto mais avanço há na pesquisa, maior também será o conhecimento das determinações mais simples e das abstrações mais tênues que estarão carregadas das diversas relações e dimensões que possuem até alcançar as múltiplas determinações que constituem o real.

E o que seriam tais abstrações? Para Marx, estas são um recurso indispensável ao pesquisador, pois as abstrações são capacidades intelectivas que permitem ao pesquisador extrair um elemento de uma dada contextualidade determinada, isto é, de uma totalidade, afim de isolá-lo e analisá-lo.

A totalidade é a compreensão de que os fenômenos são composições possibilitadas por variados determinantes que se relacionam dialeticamente, ou seja, são constituídos pela realidade social que é dinâmica, complexa e contraditória como a própria história.

Sob tal enfoque, compreendemos que somente quando se desenvolve e conhece uma forma mais complexa é que se torna possível compreender inteiramente o menos complexo. Guardamos aqui uma relação com a historicidade no método, que nos apresenta o presente como um elemento importante para a

compreensão do passado. Para Marx (2011, p. 64) “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode ser compreendido [...] senão quando se conhece a forma superior”.

Essa totalidade, que já citamos anteriormente, representa uma totalidade concreta, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Ou seja, não podemos simplificar achando apenas que é um todo constituído por partes integradas, pois não é. Esta compreensão é importante para alcançar, no processo de pesquisa, uma totalidade estruturada e articulada que é macroscópica e dinâmica, já que seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as partes integradas. O que precisamos analisar e registrar de tais contradições são seus ritmos, seus limites, entre outros elementos que não são dados por fórmulas ou formas, mas, sobretudo, cabe a pesquisa descobri-las.

Faz-se necessário, com isso, conhecer as relações que estabelecem uma com as outras, as quais não são diretas, possuem diferentes níveis de complexidade, e, o principal, estruturas peculiares que se articulam a partir de um sistema de mediações com a totalidade concreta. Esse movimento nos permite atuar conscientemente sobre o real com o intuito de transformá-lo.

3.2 ESQUADRINHANDO O FENÔMENO INVESTIGADO

No materialismo histórico-dialético, a pesquisa se realiza em dois momentos que seguem percursos distintos, são eles: o de investigação e o de exposição. Destarte, a investigação é o processo em que o pesquisador faz o levantamento com base no concreto idealizado, que é o fenômeno percebido pelo investigador na forma em que o objeto está aparente na realidade social.

Tal levantamento se refere aos diversos fatores que compõem o fenômeno investigado, desde os fatores empíricos como aqueles que já estão desenvolvidos na teoria. No caso da nossa investigação, identificamos como fatores empíricos as enunciações repletas de sentidos e significados advindos da Pesquisa Colaborativa, os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil, os documentos específicos da cidade e o material didático da escola que revelam as concepções de saúde, formação humana e saúde.

Por fatores que já estão desenvolvidos na teoria, utilizaremos a literatura especializada que podemos ter acesso utilizando, além do Estado da Questão, os elementos teóricos que precisam ser compreendidos com profundidade para instrumentalizar a análise reflexiva dos fatores empíricos.

A investigação é, pois, o momento em que o pesquisador busca compreender o objeto em questão, sabendo que a realidade é complexa e dialética, que nesta pesquisa trata-se de como o tema saúde é manifestado nos processos de Formação Humana na Educação Infantil do município de Sobral-Ce.

Buscando manter a coerência com o referencial teórico-metodológico delimitado, a fase de estudo bibliográfico seguiu como primeiro momento de investigação, correspondente à uma apropriação analítica e reflexiva do objeto. Reconhecemos esse passo como inicial para uma consistente fundamentação teórica a respeito da temática delimitada. Esta fase foi materializada em torno das elaborações por hora já apresentadas no capítulo destinado ao Estado da Questão.

Aquele que se propõe investigar algo deve compreender que, por causa das características dos fenômenos, a intenção investigativa aproxima-nos o máximo possível da compreensão do fenômeno. É um equívoco, no entanto, o anseio por compreender a totalidade dele, pois esta é uma categoria que expressa como os fenômenos são articulados e constituídos, não exprimindo, desse modo, a ideia de compreensão total da realidade.

Assim o objeto nos levou a partir da percepção dada pelo método para a pesquisa colaborativa que abordaremos mais a frente com mais detalhe. Esta auxiliará na identificação dos diversos determinantes, em seu movimento complexo e contraditório, que possibilitam a compreensão de como a saúde é abordada na Educação Infantil em Sobral, considerando, para isso, elementos que envolvem a formação humana nesta etapa da Educação Básica.

Com isso, cabe observar, que apenas no passo das conclusões realizadas na investigação é que se permite ao pesquisador seguir para o momento de exposição. Importante ressaltar que no domínio científico toda conclusão é sempre provisória podendo ser sujeita a comprovações, retificações ou mesmo abandono. Segundo Marx (2008, p.28) “é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a *priori*”.

Não obstante, os pontos de partida então, são opostos. Em um, na investigação, o pesquisador parte de questionamentos e no outro, na exposição o mote são as análises obtidas a partir do momento de investigação.

Consequentemente, a exposição possui extrema importância e dificuldade na sua elaboração, pois é uma apresentação sistematizada e compreensível daquilo que foi apreendido do objeto investigado. É a sistematização na forma de texto escrito, palestra, documentário, entre outros recursos, nesse caso, em forma de tese de doutorado.

Consideramos que a maior dificuldade na exposição é apresentar de maneira sistemática o que não é sistemático, organizar o que é caótico, apresentando as relações dinâmicas, complexas e contraditórias que materializam o objeto em um texto estático. Estamos falando, nesse sentido, de uma boa capacidade de abstração daquele que lê o texto científico que é uma peça estática de um objeto dinâmico.

3.3 PESQUISA COLABORATIVA: PRESSUPOSTOS PARA UMA AÇÃO EFETIVA

Como já evidenciado neste capítulo, os procedimentos são partes integrantes e seguem o curso destinado a atender as problemáticas e ao método elegido. Partindo, então, dessa ideia, a escolha do tipo de pesquisa que materializa o movimento da busca pelo objeto, utilizando para isso os pressupostos que indicam o método do materialismo histórico dialético, foi a Pesquisa colaborativa.

A Pesquisa Colaborativa, para Ibiapina e Ferreira (2007, p. 15), envolve “colaboração e reflexão crítica como procedimentos que articulam pesquisa e formação na mudança da escola, bem como da sociedade”. Dessa maneira, a pesquisa se revela como uma atividade mediadora de práticas de investigação e de formação de professores. Diante disso, utilizaremos a pesquisa-colaborativa pautada nas elaborações de Ibiapina (2007; 2012), que situa essa forma de desenvolvimento da pesquisa em uma perspectiva materialista em contraposição ao positivismo que influenciou o pensamento científico por quase três séculos.

Não podemos deixar de expressar que Ibiapina e Ferreira (2007) também dispõem a pesquisa com vinculação à escolha do método que norteará os caminhos seguidos para desvelamento do objeto.

Os elementos expostos neste capítulo sobre o método nos fazem refletir que este deve percorrer toda a trilha de pesquisa de braços dados com a Pesquisa Colaborativa. Ambos são peças-chave para o atendimento efetivo que tanto permite que o materialismo histórico-dialético mova e direcione a aproximação e desvelamento desse objeto, como também, a Pesquisa Colaborativa possa ser protagonista no desenvolvimento dos elementos que a caracteriza como transformadora e de perspectiva crítico-reflexiva.

A Pesquisa Colaborativa, neste estudo, foi sustentada pelo método elaborado por Marx, como também das elaborações da escola de Vigotski. O capítulo destinado ao Estado da Questão nos conduziu para uma base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, assim, todos os elementos apresentados no capítulo e neste momento na discussão metodológica estão concatenados em busca de um mesmo objetivo.

Neste sentido, a estrutura e dinâmica desta pesquisa aponta para ações colaborativas e críticas que não se resumem apenas à organização de espaços físicos e de pessoas para participarem de determinados diálogos e/ou de trabalhos em cooperação. De fato, isto não é o bastante para proporcionar o desenvolvimento de ações colaborativas, pois como aponta Ibiapina e Magalhães (2012), com base na teoria da Escola de Vigotski, estes processos de organização e condução que se propõem serem colaborativas e críticas dispõem-se do “reconhecimento da atividade humana como prática e crítica, [...] como processos históricos-dialéticos que envolvem o pensar e o agir em conjunto” (p. 401).

Tal constatação nos leva à conceituação de colaboração que, para Magalhães (2006), apud Ibiapina e Magalhães (2012), pressupõe o contexto do “[...] nós e não do eu mais o outro” (p. 406), podendo os participantes, a partir de suas experiências, e compreensões apontarem concordâncias e divergências no processo, isso para que as contradições e os conflitos sejam propiciadores de oportunidades de compreensão crítica.

Outro elemento importante é que a pesquisa se substancializa como ciência da práxis. Isto posto, “esse movimento liberta aqueles que participam da investigação das imposições, dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática, já que promove a emancipação de todos os envolvidos” (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 23).

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa colaborativa, é necessária

uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa não se limitando a uma mera ação, mas centrando-se nas ações para contribuir com o aumento do conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas que participam do processo, como também, contribuir para avançar o debate acerca das questões abordadas (IBIAPINA; FERREIRA, 2007).

Por último, as práticas de investigação pressupostas neste capítulo pautam-se no rompimento de pesquisas que se utilizam da racionalidade técnica as quais restringem-se a descrever/interpretar de forma genérica o objeto a ser investigado. Assim sendo, conforme o tipo de pesquisa elegido, os papéis se modificam com o investigador não mais investigando sobre educação, mas para a educação, como também, o professor deixa de ser um mero objeto e passam a investigar o fenômeno junto ao professor (IBIAPINA; FERREIRA, 2007).

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O COLABORAR NA PRODUÇÃO DE DADOS

Os procedimentos que serão aqui apresentados comporão uma sugestão de estruturação do percurso que concebido diante do cenário eleito. Todavia, antes de apresentar estes elementos faz-se necessário destacar que a estruturação apresentada poderá sofrer modificações no momento da apresentação aos partícipes, como também, no percurso da pesquisa, caso ocorra negociações de acordo com as necessidades dos parceiros e da investigação.

Esse processo pode ocorrer “mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa” (IBIAPINA, 2016, p. 36).

Dessa forma, para sua efetivação, buscamos desenvolvê-la seguindo os pressupostos de uma abordagem qualitativa que, para Minayo (2001), responde a questões bem particulares e com um nível de realidade que não pode ser quantificada.

Este tipo de abordagem, por não ser quantificável, busca respostas para as questões particulares através de um universo permeado de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que coadunam com o cenário da pesquisa (MINAYO,

2001). Consequentemente,

> A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (MARTINELLI, 1999, p. 115).

Situada esta questão, conheçamos o lócus em que a pesquisa se desenvolveu: o Centro de Educação Infantil (CEI) de um bairro populoso do Município de Sobral, que atende a oferta do nível de berçário ao infantil 5. Este Centro de Educação Infantil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui diante de um total de 203.682 (duzentos e três mil, seiscentos e oitenta e dois) habitantes de Sobral, um quantitativo de 7.345 (sete mil, trezentos e quarenta e cinco) habitantes e destes 624 (seiscentos e vinte e quatro) são crianças de 0 a 4 anos (IBGE, 2010). A estimativa de atendimento da instituição educacional é de aproximadamente 800 (oitocentos) alunos da comunidade local e bairros circunvizinhos, contando, ainda, com uma equipe de 25 (vinte e cinco) professores. A escolha desta instituição foi oficializada a partir da autorização prévia pelo Termo de Anuência (Apêndice A) da Secretaria de Educação do Município de Sobral.

A escolha pelo município de Sobral se deu por este atualmente se destacar nacionalmente como referência na Educação Básica, segundo dados apresentados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e publicizado pela Secretaria de Educação do município de Sobral e diversos jornais. Desde 2007, a partir da criação do IDEB, Sobral vem registrando avanços na meta de chegar a 2021, segundo os parâmetros do IDEB, em uma Educação de Qualidade alcançado a nota 6,0. Todavia, o destaque atribuído e a expectativa em relação a Sobral foram motivados pelo alcance desta meta, já que desde 2009 ultrapassou o índice proposto em todas as escolas municipais que foram avaliadas.

Já a escolha do CEI ocorreu por esta compor, dentro do município de Sobral, um atendimento quantitativamente superior aos demais CEIs, como também, sua abrangência na oferta para comunidades e distritos. Conforme o número de alunos e turmas, o CEI dispõe, também, de uma equipe de gestores, professores e auxiliares que, somados, contabilizam aproximadamente 25 (vinte e cinco) professores.

Os parceiros da pesquisa, então, poderiam ser os 25 professores que trabalham no CEI e que poderiam participar da pesquisa se, então, realizarem uma

ação volitiva de contribuição para a proposta colaborativa que aqui apresentaremos. Importante evidenciar que o investigador diante de uma Pesquisa Colaborativa se torna parte integrante deste processo, compondo essa perspectiva de construção de saberes juntamente com os demais parceiros.

Lembramos, também, que o Capítulo de “Produção dos dados: a colaboração na construção do conhecimento”, trará com detalhes todo o desenvolvimento da pesquisa, incluindo em sua estrutura todos os processos organizativos e de efetivação da Pesquisa Colaborativa.

Um elemento importante para a efetivação desta pesquisa, que conforma o momento de investigação dos fatores empíricos, é a realização de uma pesquisa documental que se localiza no que Minayo (2001) denomina de trabalho de campo, caracterizando-se por uma das etapas e que consiste no trabalho empírico da construção teórica elaborada.

Nessa perspectiva, a pesquisa documental faz a investigação do objeto em sua forma indireta, não com uma interação imediata, mas por meio do produto de documentos construídos pelo homem e que guardam nestes as peças para a compreensão de um fato social. Destarte,

> Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Os documentos levantados e analisados fizeram parte do processo por fundamentarem as diretrizes que a instituição escolar deve percorrer no seu processo de ensino. Assim, nos aprofundaremos acerca da concepção de formação humana e o atendimento do tema saúde nos documentos de cunho nacional tomando por referência a LDB, DCNEI, o RCNEI e a BNCC, além dos documentos municipais que formulam e estruturam a Educação Infantil no Município de Sobral. São eles: a Lei 732/2006 que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Sobral e a Lei 1477/2015 que institui o Plano Municipal de Educação de Sobral.

Passemos, neste momento, para a sistematização da proposta seguindo os pressupostos da pesquisa por meio dos estudos de Ibiapina (2016). Ressaltamos que o percurso proposto seguiu um panorama de sugestões elencadas pela autora

para a efetivação real da pesquisa. Todavia, não se estabeleceu como algo inerte, e sim dialético, podendo no percurso desta modificar-se para cumprir com o objetivo e com as necessidades dos parceiros para a construção dos saberes que auxiliarão na transformação das práticas pedagógicas e das adversidades identificadas que enleiam o percurso do trabalho.

Este momento foi caracterizado com a simplificação inicial das ações para uma apropriação mais efetiva do processo de colaboração proposto em: um encontro colaborativo, um de problematização, quatro sessões reflexivas e quatro de pré-observação, uma observação colaborativa em duas aulas no CEI e um encontro pós-observação, que foram detalhadas e justificadas que seguem relacionadas.

Inicialmente a pesquisa foi exposta a todo corpo gestor e professores com a finalidade de realizar a apresentação da pesquisa, o que caracteriza o *encontro colaborativo* juntamente com as adesões a pesquisa e negociação necessárias. Esboçamos o objeto de estudo, a proposta metodológica e como esta se desenvolveria na instituição escolar, tomando como foco a compreensão sobre a pesquisa colaborativa em todos os seus aspectos.

Identificamos os parceiros interessados, que deveriam participar da pesquisa, mediante a assinatura individual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e elaboramos e aprovamos coletivamente um cronograma de pesquisa que cumpriu, no âmbito da problematização, a negociação das funções, o tempo de disponibilidade para as reuniões, estudos e desenvolvimento da pesquisa. Foi importante, também, anunciar que algumas e/ou todas as ações planejadas poderiam ser abertas para outros interessados.

A *problematização* contou com a intenção de pesquisa, do(s) problema(s) de pesquisa que norteariam o percurso colaborativo de investigação e estes confrontados com as perspectivas e observações de cada participante junto a temática saúde, considerando-o com amplitude.

As ações do cronograma ofereceram sugestões iniciais simples para que os partícipes pudessem apreender o conceito de colaborar e assim desenvolverem a autonomia na pesquisa (IBIAPINA; FERREIRA, 2007). A apresentação das especificidades inerentes a pesquisa, a sua problemática e intenção do problema provocaram o diálogo acerca das necessidades formativas do grupo que realizou a ação volitiva para a pesquisa colaborativa.

Nesse sentido, o cronograma anunciado neste momento buscaria atender às

necessidades apontadas pelos partícipes, evidentemente, norteadas pelo (s) problema (s) e objeto de pesquisa desta tese, mas que se conformaram em uma dimensão real de problemática e de problema quando foi compartilhado.

O passo seguinte planificou, através de *sessões reflexivas* temas e textos elegidos na oportunidade do encontro colaborativo. Segundo Ibiapina (2016) esse momento deve ser realizado considerando o tempo de apropriação à pesquisa e a participação colaborativa, já que “a educação é um processo social lento, não é um evento passageiro” (p. 276).

Estas sessões reflexivas, contaram com a participação de quatro professores, especialistas nos temas elegidos pelas partícipes, os quais por integrarem a pesquisa, também, de forma volitiva, foram considerados, também, sujeitos de enunciações que poderiam ser utilizadas no momento de análise.

Deste modo, apresentamos como sugestão para concretização até quatro encontros destinados as sessões reflexivas, isto posto, considerando o tempo de execução da tese para atendimento do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), responsável pelo processo de doutoramento.

Estas sessões poderiam se constituir quinzenalmente ou mensalmente conforme negociação com os partícipes. Com esse tempo entre a sessão primeira e a subsequente o grupo teria tempo para uma melhor apropriação dos temas e discussões que foram enfrentados e construiremos coletivamente em cada encontro.

Tais sessões deveriam focar as discussões de cada tema proposto, no intento de desvelar as condições contraditórias distorcidas pelo senso comum, nos distanciando assim do pragmatismo que não contribui para os processos colaborativos e formativos na perspectiva histórico-cultural.

Esse distanciamento do senso comum foi oportunizado através dos estudos de textos direcionados a cada sessão. Para Bakhtin, o objeto de estudo nas ciências humanas se materializa de forma expressiva e falante, sendo caracterizada como ciência do texto, pois “se não há texto não há objeto para investigação e pensamento (FREITAS, 2009, p. 4).

Cada sessão foi audiogravada para auxiliar em dois aspectos: a gravação do conhecimento prévio de cada participante sobre o tema de cada sessão e a seleção de episódios destacados na transcrição que atenderam à nossa produção de dados para compreensão do(s) problema(s) e da(s) necessidade(s) validados no encontro

colaborativo.

Para que pudéssemos atender aos princípios de colaboração, anunciamos que cada transcrição seria repassada a cada partícipe para que pudesse validá-la e/ou reelaborá-la. Do mesmo modo ocorreu com cada construção textual, que antes de compor o relatório de tese, foi validada pelo grupo.

O ato de validar a transcrição provoca após a visão sincrética, apresentada no primeiro momento, um salto qualitativo para a instrumentalização que se caracteriza como a análise e síntese do conhecimento socialmente produzido e historicamente desenvolvido cientificamente sobre o objeto em estudo (SAVIANI, 2005).

Por fim, estas sessões foram estruturadas a partir de um roteiro (Apêndice C), organizado a partir das elaborações de Saviani acerca da apropriação dos conhecimentos, que auxiliou na construção coletiva do debate a partir da sistematização da visão sincrética, da instrumentalização, da análise e da síntese em torno dos temas e oportunizadas pelas sessões reflexivas.

Importante ressaltar que o pesquisador é parte integrante do grupo e reconhecer-se como um dos parceiros. Sendo assim, também poderá buscar entre seus pares as trocas de conhecimentos para maturação do desenvolvimento da pesquisa.

O caminhar adentra nos seus passos finais na pesquisa colaborativa junto as atividades produzidas pelo grupo na ação dos encontros destinados a *Observação Colaborativa,* conferidos por pré-observação, observação e pós-observação.

A observação colaborativa “[...] é um procedimento que faz articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula” (IBIAPINA, 2008, p. 90).

Em consonância com o exposto, Freitas (2002) ressalta que a observação deve compreender como o fenômeno se relaciona com todo complexo que o circunda, não se limitando a uma simples descrição de fatos particulares. Assim, após

> [...] colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis consequências, é que começam a emergir claras as relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se

> enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes (p. 28).

Esse momento vislumbrou a elaboração e reconstrução de teorias e práticas pedagógicas na Educação Infantil que atendam ao debate de saúde concebido pelo grupo no espaço das sessões reflexivas. Assim, se torna relevante pronunciar que esse instrumento focou a ação e não o sujeito.

Todavia, essa observação cumpriu devidamente alguns elementos centrais que se aglutinam nos espaços destinados a pré-observação, observação e pós-observação. Deste modo, na pré-observação reunimos o grupo para: definição dos objetivos da observação, seleção do local e grupo a ser observado, definindo quem, o que observar e por quanto tempo, legitimação da presença junto ao grupo, informando sobre a sistematização dos dados e negociando o tipo de observação (descritiva, que se limita a espaço imediato da observação e analisa os dados de maneira avaliativa ou reflexiva, que interpreta o resultado com o auxílio do próprio observado), conquista da confiança dos pares, estabelecendo relações amigáveis, planejamento da metodologia do registro dos dados, observação e registro de notas de campo durante um determinado tempo, reflexão sobre os dados e elaboração de um relatório analítico sobre os elementos obtidos (IBIAPINA, 2008).

Na observação, a sala de aula, o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a manifestação do tema saúde tomaram lugar e espaço na pesquisa colaborativa, por meio da colaboração e reflexão crítica. Cada partícipe nos cedeu o plano de aula nas duas oportunidades, as quais também foram vídeogravadas para antes do momento de pós-observação ocorra a transcrição dos elementos importantes para composição do debate.

Por fim, a pós-observação se caracterizou pelo espaço que oportunizou confrontar as discussões realizadas ao longo do processo colaborativo e de produção de dados para a execução prática em sala de aula. Realizamos o diálogo sobre os destaques da transcrição pautando as intenções, realizações e reflexões na tentativa de identificar quais são os pontos susceptíveis de serem transformados. Podemos neste momento fazer utilização de instrumento de entrevista que

> [...] na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico [...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparada, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29)

Assim, não menos importante, lembrando que no caso de complementação dos elementos necessários para produção dos dados, poderia então, ocorrer o agendamento de encontros extras. Todo o material produzido e desenvolvido para a tese, foi compartilhado entre os participantes no sentido de envolvê-los no processo, reelaborar quando necessário, provocar novos conhecimentos e promover o desenvolvimento das responsabilidades elegidas no início da pesquisa. Isso, também, porque, “o texto do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado, mas lhe restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido (FREITAS, 2009, p. 5)

Por último, os materiais produzidos pelo grupo serão divulgados de forma ampla, demonstrando legitimidade na validade do estudo e a possibilidade da construção colaborativa em torno da transformação das ações. O que para Ibiapina (2016, p. 277) também é

> [...] condição necessária trabalhar mais de perto com e para professores, estudantes, pais e até mesmo com e para os administradores educacionais e políticos que entendem as metas sociais também nestas condições, assim estaremos contribuindo para transmudar a educação e a sociedade.

Posteriormente, fizemos uma apresentação da pesquisa às partícipes e última validação praticada pelo grupo. O relatório de doutoramento final seguiu os trâmites elegidos pelo PPGE-UECE para conhecimento do orientador e banca no processo de defesa da tese.

Em continuidade apresentamos um quadro síntese das proposições para o processo de efetivação da Pesquisa Colaborativa em todo o seu percurso metodológico.

Quadro 11 – Síntese das proposições para o processo de execução da pesquisa colaborativa

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Encontro Colaborativo	✓ Um encontro ✓ Apresentação da proposta ✓ Intenção de pesquisa e do(s) problema(s) de pesquisa que nortearão o percurso colaborativo de investigação ✓ Elaboração do cronograma e calendário das sessões reflexivas com as temáticas que deverão ser desenvolvidas

Problematização	✓ Um encontro ✓ Discussão sobre o tema saúde na Educação Infantil a partir de diversos aspectos sociais, econômicos, políticos, etc. ✓ Elaboração do conceito de saúde.
Sessões Reflexivas	✓ Quatro sessões ✓ Debates organizados com os temas escolhidos no encontro colaborativo ✓ Será audiogravado ✓ Transcrições entregues e sujeitas a modificação pelos partícipes
Atividades de Estudo	✓ A partir dos temas discutidos nas sessões reflexivas teremos materiais de estudo a cada tema
Pré-observação	✓ Quatro encontros ✓ Planejamento para a reconstrução de teorias e práticas pedagógicas na Educação Infantil que atendam ao debate de saúde concebido pelo grupo no espaço das sessões reflexivas ✓ Produção de Materiais Didáticos
Observação Colaborativa	✓ Duas observações colaborativas ✓ Elaboração e reconstrução de teorias e práticas pedagógicas na Educação Infantil que atendam ao debate de saúde concebido pelo grupo no espaço das sessões reflexivas ✓ Será videogravada.
Sessão Reflexiva sobre a práxis (pós-observação)	✓ Um encontro ✓ Discutir as observações colaborativas a partir dos pontos que acharmos importantes expostos no vídeo. No intuito de ampliar o conhecimento sobre a intervenção pedagógica ✓ Poderá ser feita em grupo ou individualmente, a escolha da participante

Fonte: Autoria própria

Quanto às questões éticas atendemos a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que envolve pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diante disto, esta tese em sua conformação de Pesquisa Colaborativa não será registrada e tampouco avaliada pelo sistema de Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), a partir do que descreve o inciso “VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (p. 02). Todavia, cumprimos com todos os procedimentos éticos que são necessários a execução de uma pesquisa científica.

3.5 A ANÁLISE NA PESQUISA COLABORATIVA

Esta sessão destina-se a elucidar como, após todo um processo colaborativo de produção de dados, pudemos organizar elementos que ganharam vida a cada palavra, a cada compartilhar, enfim, a vida que foi germinada a partir da pesquisa colaborativa.

Localizamos, então, o dialogismo de Bakhtin que nos serviu de instrumental nas várias formas de discurso e outras manifestações culturais. É oportuno salientar que não o reduziremos a um subjetivismo idealista e/ou a um objetivismo abstrato[6] (FREITAS, 1997).

À vista disso, as narrativas engendradas no percurso colaborativo estão permeadas de sentidos e significados que representam cada ser (partícipe) em seu conjunto de relações sociais e o distancia de um discurso idealista e meramente abstrato.

Neste momento, foi desafiador garantir, diante de uma visão totalizante, que pudéssemos considerar esses discursos como constituídos em sua materialidade no encontro/confronto de outros discursos que possuem base firme na consciência, e inseridos num contexto ideológico e social.

Somando-se a isto, Bakhtin firma suas elaborações no materialismo histórico-dialético e compreende a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, fazendo com que sua compreensão de dialética nesta ação de narrativas nasça do diálogo e se prolongue com ele, colocando pessoas e textos em um permanente processo dialógico (FREITAS, 1997).

Esse sujeito que produz os dados colaborativamente é constituído nas relações com outros sujeitos, o que faz com que se prolongue não mais só o diálogo, mas que nos tornemos parte um do outro, a partir das relações social e histórica que nos permitem ser elementos constituintes da sociedade (FREITAS et al, 2015).

A análise, que manifestada a partir de entrevistas, observações e anotações em diários de campo, tem em vista a compreensão do material produzido, relacionando-o com seus devidos nexos, pontos de encontros, similaridades e/ou

---

[6] “Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis” (BAKHTIN, 2014, p. 93).

diferenças (FREITAS, 2002).

Importante evidenciar que na busca por estes pontos de encontros entre o que foi produzido e o fenômeno investigado, seguindo as elaborações de Vigotski e Bakhtin, o fenômeno seguiu um percurso de objeto do estudo, de descrição e explicação, compreendendo todos os elementos, já citados nesta sessão, que constituem tal fenômeno e sujeitos (FREITAS, 2002).

Na concepção dialógica de Bakhtin “o homem não pode ser apenas explicado, mas sim compreendido. Compreensão que é ativa e acontece no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam” (FREITAS, 2009, p. 05).

Consequentemente, nos distanciamos de um lapso científico de mera explicação causal do fenômeno e de uma compreensão de homem como fenômeno da natureza. Já que a pesquisa nas Ciências Humanas, o qual estuda o homem em sua especificidade não pode ter as mesmas aplicações técnicas e metodológicas vivenciadas pelas Ciências Exatas.

Assim, em nossa análise não houve um enfoque da investigação em razão de resultados, mas sobretudo a compreensão dos comportamentos, sobre o fenômeno vivo e dinâmico, a partir da elaboração dos sujeitos da investigação. Podemos nos atentar ao relato de Vigotski (1991, p. 74) neste excerto, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”.

Isto faz com que uma análise crítica compreenda as relações expressas da enunciação com o enunciado e com os discursos de outros partícipes para destacar qual formação discursiva as enunciações se filiam (IBIAPINA, 2011).

Todavia, elucidaremos esses conceitos e a relação destes com uma análise crítica. Primeiramente, faz-se necessário distinguir enunciação de enunciado e a importância deste entendimento para a composição da análise. Deste modo, conforme elaborações de Bakhtin, o enunciado possui um “núcleo de compreensão a aqueles que participam das situações dialógicas” (IBIAPINA, 2011, p. 122), já a enunciação expressa um ato que pode significar diversas posições discursivas, mas que se individualiza e está firmado em um contexto social, histórico e ideológico.

À vista disto, as narrativas foram analisadas criticamente constituindo-se como produto e processo de enunciados e enunciações, são dialógicas e refletem um contexto sócio-histórico. Nesta perspectiva, atendemos para a composição da

análise a seguinte observação,

> [...] os enunciados são processos dialógicos de produção de tema e significação [...], para compreender os enunciados de outrem, é necessário orientar-se em relação a ele, encontrar o lugar adequado no contexto correspondente, isto é, é necessário identificar no enunciado e nas enunciações as significações e os temas que orientarão a análise (IBIAPINA, 2011, p. 125).

Por conseguinte, para que os processos voltados para a análise crítica pudessem se efetivar, seguimos a elaboração de Orlandi, exposta por Ibiapina (2011), que propõe que no ato de destacar enunciações fiquemos atentos a três elementos: escolher enunciados inteligíveis, interpretáveis e que possam se tornar compreensíveis, isto é, susceptível de no contexto da situação discursiva ser compreendido.

Por fim, a função da análise na perspectiva colaborativa é que após a produção coletiva e o confronto de discursos e textos, as narrativas se formem e o analista desvele a história e os nexos causais presentes nos discursos, assim como apreenda a "historicidade do texto em sua materialidade" (IBIAPINA, 2011, p.133).

Visto isso, a critério de nossa pesquisa, designamos o final do capítulo de "Produção dos Dados: a colaboração na construção do conhecimento" para apresentar a estruturação orgânica da análise a partir da produção dos dados, conformada por todos os partícipes no cumprimento do cronograma elegido por todo grupo[7].

[7] Detalharemos cada passo e desenvolvimento da produção de dados na pesquisa colaborativa no Capítulo "Produção de Dados: a colaboração na construção do conhecimento", como as Unidades Temáticas que serão a expressão da análise do objeto de estudo desta pesquisa.

4 PRODUÇÃO DOS DADOS: A COLABORAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

> “Sonhar mais um sonho impossível. Lutar quando é fácil ceder. Vencer o inimigo invencível. Negar quando a regra é vender [...] E o mundo vai ver uma flor. Brotar do impossível chão”.[8]

A colaboração em forma de pesquisa nos permite sonhar juntos por uma perspectiva não apenas de pesquisa, mas de formação e de transformação social. Não será por meio de uma pesquisa colaborativa que romperemos as amarras impostas pelo sistema político e econômico, conquanto, através dela podemos alçar voos, lutar e vencer talvez os inimigos mais pífios, mas que a cada negação, cada luta possamos nos aproximar de um horizonte e vislumbrar, como tão bem disse Chico Buarque, uma “flor brotar do impossível chão”.

Em princípio, este capítulo destina-se a apresentar como transcorreu a produção dos dados em colaboração com as professoras da Educação Infantil do município de Sobral que aceitaram de forma volitiva contribuir com a pesquisa que se materializa nesta tese. Não se caracteriza como texto analítico, já que faremos essa análise nos capítulos que virão logo na sequência.

4.1 COLABORAÇÃO NA PRODUÇÃO DE DADOS

Diante da pesquisa e suas necessidades e, de um outro lado, as atividades cotidianas da Educação Infantil cercadas por um contexto exacerbado de sentidos e significados que resultam nas práticas pedagógicas engendradas para essa etapa da Educação Básica, a pesquisa colaborativa desencadeia um desvelar dos sentidos, dos significados, das enunciações que enriquecem não apenas a maturação do objeto em tornar-se matéria em pesquisa, mas, sobretudo, em compreender e ampliar o mundo consciente de pesquisador e pesquisado sobre a temática em questão.

Para tanto, buscamos sistematizar alguns elementos norteadores para a

[8] Excerto da letra da música sonho impossível. De autoria de Chico Buarque, Ruy Guerra, Joe Darion e Mitch Leigh, em 1972.

consumação do desenvolvimento da pesquisa de forma colaborativa: em primeiro momento, ocorreu com a solicitação de autorização da pesquisa à Secretaria de Educação do município de Sobral (Apêndice A), logo após aprovado o passo seguinte foi o contato com a direção do CEI, localizado em um dos bairros mais populosos do município de Sobral, onde ocorreu a apresentação da proposta e o agendamento do encontro colaborativo com os possíveis partícipes para realizar a co-problematização e as negociações com o cronograma da pesquisa, além da adesão volitiva das professoras (es).

Com isso, no dia 31 de outubro de 2018 no CEI, de 17h as 18h30min a pesquisa em forma de ideia foi apresentada com foco na problemática e na estruturação do fazer pesquisa de forma colaborativa. No local, estavam presentes 22 (vinte e duas) pessoas, entre estas, pedagogas, estagiários, coordenadoras e diretora.

Iniciamos a discussão provocada por um trecho do vídeo “Trabalho em Equipe – juntos fazemos mais e melhor!”[9]. Utilizamos um minuto deste vídeo para gerar a reflexão sobre o agir de maneira colaborativa por um objetivo que de forma aparente não se caracterizava como comum a todos. Todavia, quando pensado de forma coletiva percebia-se que as ações se tornavam positivas para o enfrentamento dos problemas que não estavam apenas no plano individual.

Dessa mesma forma, em uma analogia, são os problemas que cada professora enfrenta cotidianamente na Educação Infantil e quando esta resistência é organizada de forma coletiva, as consequências das ações transpassam as possibilidades de avanços e diante do complexo histórico-cultural pode alcançar condições melhores.

Neste momento, de apresentação, imbuída de uma tensão gerada pela necessidade de adesão à pesquisa, percebi um acolhimento substancial do grupo e sem delongas 16 (dezesseis), dos presentes, de forma volitiva, conglutinaram ao projeto exposto. Somados a estes, os quatro monitores que congregavam o Projeto de Extensão de Educação Infantil do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), coordenado pela pesquisadora, integraram também a pesquisa de forma volitiva.

Recebemos o retorno de 5 (cinco) professoras que expressaram o motivo de

[9] Vídeo encontrado no site: www.youtube.com.br

não aderirem a proposta, com a justificativa de estarem com uma demanda de trabalho intensa, além do cronograma de formação e produções textuais e de leituras obrigatórias para o cumprimento do probatório do concurso na Prefeitura de Sobral-Ce que estavam vivenciando.

Sabemos que o trabalho docente atende às demandas desde as reformas educativas dos anos 1990, que obtinham como característica central o ensino com viés salvacionista na sociedade contemporânea. Assim, a autointensificação do trabalho relaciona-se diretamente ao sentimento de autorresponsabilização do docente pelo fracasso da escola pública, o que promove aos docentes e núcleo gestor um trabalho exacerbado na tentativa de atingir metas pré-estabelecidas (GARCIA; ANADON, 2009).

A formação do professor é tarefa primordial para garantir a qualidade do ensino, mas esta não é motriz para essa tarefa, pois o trabalho docente na educação básica resulta de um complexo didático, político e social. A ideia não é desqualificar as propostas de formação, sobretudo, garantir às docentes, que estão no período probatório, condições de trabalho e formação para além daquelas já previstas pela gestão.

Retornando à produção dos dados do presente estudo, através das informações coletadas no Apêndice D (Roteiro 01), elaboramos o quadro abaixo com o perfil dos partícipes.

Quadro 12: Perfil dos parceiros da pesquisa colaborativa

PARTÍCIPES[10][11]	FORMAÇÃO	TEMPO TOTAL DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NO EDUCAÇÃO INFANTIL
Cuba	Pedagogia	20 anos	10 anos
Brasil	Pedagoga	06 anos	05 anos
Veneza	Pedagoga	07 anos	06 anos
Nova York	Pedagoga	04 anos	04 anos
França	Pedagoga	06 anos	05 anos
Colômbia	Pedagoga	14 anos	14 anos
Uruguai	Pedagoga	16 anos	02 anos
Paris	Pedagoga	09 anos	09 anos
Portugal	Pedagoga	07 anos	07 anos
Holanda	Pedagoga	08 anos	08 anos
Londres	Pedagoga	14 anos	12 anos
Amsterdã	Estudante de	-	01 ano

[10] Os nomes das partícipes são fictícios e elegidos por elas no momento de validação da pesquisa, se inspiraram na série “La casa de papel”.

[11] No momento de utilização das enunciações dos partícipes, utilizaremos as contribuições dos Professores Bianca e Joel que, cada um, conduziu uma sessão reflexiva.

	Pedagogia (Estagiária)		
Alemanha	Estudante de Pedagogia (Estagiário)	-	02 anos
Itália	Estudante de Pedagogia (Estagiária)	-	01 ano
Paraguai	Estudante de Educação Física (Estagiário/escola)	-	01 ano e 06 meses
Japão	Estudante de Letras – Português (Estagiária)	-	08 meses
Monitor 1	Estudante de Educação Física (Extensão/UVA)	-	-
Monitor 2	Estudante de Educação Física (Extensão/UVA)	-	-
Monitor 3	Estudante de Educação Física (Extensão/UVA)	-	-
Monitor 4	Estudante de Educação Física (Extensão/UVA)	-	-

Fonte: Informações obtidas por meio de roteiro utilizado no encontro colaborativo.

O consentimento para participação na pesquisa gera um entusiasmo pelas parcerias estabelecidas e ao mesmo tempo a incumbência de conduzir adequadamente as atividades planificadas pelo grupo. No Encontro Colaborativo, todos leram e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), receberam a proposta de cronograma que por vez continham apenas as nomenclaturas das atividades (ver quadro 11), por último, todas responderam um “Roteiro 01” (Apêndice D) com 06 (seis) perguntas que auxiliavam a uma aproximação prévia ao objeto de pesquisa, que podemos, também, nomear de diagnóstico.

Como neste primeiro encontro reservamos o tempo essencialmente para a apresentação da problemática e adesão volitiva dos participantes, a investigação inicial acerca do objeto desta tese transcorreu a partir do Roteiro 01 que, para além de informações sobre o perfil das partícipes, nos proporcionou um contato inicial com a compreensão destas sobre a importância de abordar o tema saúde na Educação Infantil, como também, qual a base que consolida as orientações para esse trabalho, e por último, as necessidades formativas para desenvolvermos colaborativamente nos encontros subsequentes.

Para um melhor direcionamento do grupo, negociamos, também, as atribuições de cada partícipe, estruturadas da seguinte forma: à pesquisadora caberia cumprir com toda a organização para os encontros e produções ocorrerem, registrando e participando ativamente de todos os processos; aos partícipes, participar de todo processo de pesquisa compreendendo-a como parte integrante de suas ações, validar as transcrições e responder os roteiros de cada encontro; aos monitores coube auxiliar na digitação das transcrições, participar dos encontros, estruturar os produtos das sessões reflexivas, conforme elaborado pelo grupo.

Passada toda organização que engendra a pesquisa colaborativa, neste momento, é oportuno elucidar o referencial que nos dará a sustentação para esse percurso colaborativo. A sistematização é advinda das elaborações de Saviani (2005) na Pedagogia Histórico-Crítica e de Gasparin (2012) em “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, ambos localizados nos cinco elementos formulados a partir da Pedagogia Histórico-crítica, são eles: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Justificamos esta escolha, pois coaduna com o método materialismo histórico-dialético que nos serviu para o desenvolvimento desta pesquisa, como também para as formulações da Pedagogia Histórico Crítica. O método define o percurso que o objeto deve seguir para alcançar ou aproximar-se das problemáticas da pesquisa, então, nada mais apropriado para a pesquisa colaborativa neste estudo que a sistematização advinda de Saviani (2005) e Gasparin (2012).

Dessa forma, as ações referentes à pesquisa colaborativa estruturadas a partir da sistematização já relatada cumpre com uma sequência e orientações tocantes a cada uma delas. Sabemos que este método em seu desenvolvimento na forma de proposta pedagógica, visa, com margens no referencial do materialismo histórico dialético, fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem como uma ação docente-discente. Diferentemente do que possam pensar sobre o ponto de partida, enfatizamos que o

> [...] ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. [...] defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2012, p. 3).

Logo, a sistematização deste momento só foi possível após a realização do primeiro encontro que nos forneceu elementos para que pudéssemos apresentar o quadro 13.

Quadro 13: Sistematização da pesquisa

Elementos	Objetivos	Materializou-se
Prática Social Inicial	Conhecer a prática social imediata a respeito do tema saúde e as necessidades formativas para apropriação da temática.	A partir da resposta ao Roteiro 01.
Problematização	Identificar os principais problemas sociais postos pela prática e pelo tema em questão. (Neste momento surge as razões para debater sobre o tema)	Elaboração dos problemas/perguntas a partir da atividade pedagógica "debate" (Roteiro 02).
Instrumentalização **"Sessões Reflexivas"** **Temas elegidos para as sessões reflexivas**	Através dos temas elencados pelo grupo, contrastar o conteúdo científico com o cotidiano, contribuindo na apropriação dos conceitos através das operações mentais de analisar, comparar, explicar e ressignificar.	A partir das sessões reflexivas de cada tema. Para registros utilizamos os Roteiros 03, 04, 05 e 06, além de audiogravação.
Catarse	Sistematizar e manifestar o que assimilou, isto é, a passagem da síncrese à síntese. Construir uma nova proposta de ação a partir dos conteúdos aprendidos. Dará elementos para a *observação-colaborativa*	A partir do plano para a utilização dos brinquedos de saúde (Roteiro 07).
Prática Social Final	A partir das experiências e debates vivenciados ao longo da pesquisa, discutir o tema no encontro pós-observação	Através do encontro pós-observação (Roteiro 08).

Fonte: Elaboração da autora.

À vista disso, essa sequência didática se concretizou a cada encontro realizado, a cada roteiro respondido, sem perder de vista o fato de que no transcurso da pesquisa poderia sofrer modificações a partir de novas necessidades que o grupo apresentasse. As sessões reflexivas na Instrumentalização foram audiogravadas, lembrando que todas as falas, relatos construídos passaram obrigatoriamente por todos os partícipes e só após a validação das informações, estas foram incorporadas à tese.

4.1.1 Prática social inicial

Iniciemos este tópico, então, verificando a compreensão de saúde do grupo, em seguida, a referência que orienta o trabalho pedagógico para a temática em questão e, por fim, as necessidades formativas para apropriação e ampliação do conhecimento sobre este tema. Todos estes elementos foram provenientes das respostas ao Roteiro 01, da Prática Social Inicial, respondidos no dia 31 de outubro de 2018, demarcando nesta data o nosso primeiro encontro.

Discutimos no capítulo sobre o Estado da Questão, a partir das formas como o tema saúde é abordado frequentemente na Educação Infantil. Com isso, conseguimos identificar que este ainda se encontra firmado em um complexo assistencialista e higienista comumente atribuído as práticas de higiene e alimentação. Isto posto, através do primeiro contato, a partir do exposto nas respostas ao roteiro, pudemos considerar que esse grupo compreende o conceito de saúde como um elemento essencial à vida e, com isso, intrincado às múltiplas relações que a cercam em um cenário não apenas biológico, mas substancialmente social. Deste modo, aqui localiza-se a importância da visão de homem e sociedade, no panorama da formação humana, o qual é focado na Educação Infantil.

Em complementação a essa investigação inicial, também indagamos sobre como esse tema é abordado nas aulas e obtivemos a maioria das respostas centradas em atividades diversas que tinham como objetivo evidenciar a importância dos hábitos de higiene, alimentação e exercício físico.

Em continuidade, no que concerne à referência que orienta o trabalho pedagógico para a temática em questão, identificamos que o currículo para Educação Infantil do município de Sobral está em construção. Todavia, 05 (cinco) professoras referiram-se à BNCC como um instrumento que já está orientando tais práticas.

No tocante às necessidades formativas, todos buscaram elencar temas que compreendiam compor a temática saúde, os quais apresentamos na sequência: higiene bucal e do corpo; saneamento; práticas de movimento; meio ambiente; ações com a comunidade escolar na saúde coletiva; saúde mental e inserir as famílias no processo de formação para essa problemática.

Estes temas serviram para auxiliar na condução das negociações do plano de formação que orientaria as sessões reflexivas a serem desenvolvidas. O citado

plano seria sistematizado e apresentado no próximo encontro. A sistemática definida pelo grupo previa o agendamento de forma mensal, sempre no dia do planejamento escolar, na intenção de evitar possíveis choques de horário com as agendas pessoais e de trabalho.

Por fim, reconhecemos que até aqui a Prática Social Inicial nos possibilitou uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema saúde. Esta prática social é comum a todo o grupo social envolvido, mas cada um posiciona-se diferentemente a ela como um todo e com níveis de compreensão e experiências diferenciados (GASPARIN, 2012). Com isso,

> Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente a expressão dessa prática se dá por um indivíduo que a apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior (GASPARIN, 2012, p. 20).

Após este diagnóstico inicial, partimos para a reflexão crítica acerca do tema, a ser realizado no próximo encontro com um planejamento que permitisse ao grupo uma introspecção para atingir o levantamento de problemáticas relacionadas à temática e o que a cerca.

4.1.2 Problematização

Em sequência, após a Prática Social Inicial, materializamos coletivamente no dia 28 de novembro de 2018, a partir do método dialético de construção do conhecimento, a Problematização, compreendida como um momento fundamental para a efetivação de todo o processo de pesquisa colaborativa.

> A problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 34).

Sob tal enfoque, a problematização teve por finalidade selecionar os questionamentos relacionados à prática social, a respeito do ensino de saúde na Educação Infantil. Para isso, elaboramos o Roteiro 02 (Apêndice E) orientado para este fim, onde localizava-se a seguinte questão: Qual a importância de ensinar o

conteúdo saúde na Educação Infantil? A intenção era provocar nos grupos a discussão sobre o tema e na sequência, estes, elaborarem um conceito de saúde que expressasse o debate provocado naquele momento. Tivemos, também, como intenção, que a partir desta conceituação colaborativa, os partícipes materializassem em forma de texto a importância do ensino de saúde para a Educação Infantil.

São, portanto, grandes questões sociais, vislumbradas pelos grupos, que estão imbricadas e atuam, ao mesmo tempo, no tema central desta pesquisa. Isto é, na explicitação dos principais problemas na prática social, considerando para esta reflexão as dimensões: social, política, educacional e escolar.

Para uma melhor compreensão, a problematização apresentou-se, em duas etapas: a primeira, composta pela identificação dos principais problemas, o qual já mencionamos anteriormente como se materializou no grupo, advindo de um debate que resultou em uma conceituação sobre saúde e a importância do ensino desta na Educação Infantil. Como também, consideramos como um guia ao debate o enfrentamento das problemáticas através dos aspectos social, político, educacional e escolar. Assim, o produto conformou-se no que se encontra sistematizado no quadro 14.

Quadro 14: Problematização

Qual a importância de ensinar sobre saúde na Educação Infantil?	**Problemáticas (dimensões: social, político, educacional, escolar)**
Orientação: Discutir o que é saúde e elaborar um conceito que defina o entendimento do grupo sobre saúde. Com base nesta conceituação informar a importância deste tema para a educação infantil.	**Orientação:** discutir junto ao grupo os enfrentamentos e problemáticas de ensinar sobre saúde na EI refletindo através das dimensões (social, político, educacional, escolar).
Conceito de Saúde: GRUPO 01: “É a capacidade de estar em equilíbrio consigo mesmo e com o meio. GRUPO 02: “É o bem-estar físico e mental do ser humano, abrangendo os aspectos socioeconômicos do meio onde o indivíduo está inserido”.	GRUPO 01: - Como trabalhar a higiene pessoal, o bem-estar e a saúde da criança? - Como construir hábitos saudáveis, a exemplo da alimentação, considerando diferenças de concepções do cuidar entre a família e a escola? - Como trabalhar com as crianças sobre a prevenção de epidemias que ocorrem no espaço escolar? GRUPO 02: - A carência na formação pode influenciar para a dificuldade na abordagem ao tema central? - A falta de recursos didáticos também dificulta tal abordagem?

	- Como ampliar e intensificar as parcerias da escola com a família?
Importância do tema para EI: GRUPOS 01 e 02: “Reconhecendo as crianças como seres sociais, entendemos a necessidade de conscientizá-los sobre as práticas educacionais sobre saúde”.	

Fonte: Elaboração da autora.

A problematização em torno da temática conduziu para uma reformulação dos temas. Antes, estavam previstas as abordagens aos temas de “Higiene bucal e do corpo, Saneamento, Práticas de movimento, Meio ambiente, Ações com a comunidade escolar na saúde coletiva, Saúde mental e Inserir as famílias no processo de formação para essa problemática”. Após a negociação e debate efetivado pelo grupo os temas elegidos para serem estruturados como sessões reflexivas foram: Saúde e Formação Humana; Meio Ambiente e Saúde; Saúde Comunitária e Comunidade Escolar; por último, Movimento Corporal e Saúde.

Tais temas expressam a necessidade de apropriação do tipo de formação humana pautado no ensino escolar, o conceito de saúde ampliado, a relação da escola com a comunidade escolar e com os equipamentos existentes, a compreensão sobre o ambiente vivido e o conhecimento corporal como forma de desenvolvimento humano. Estas temáticas são centrais para a formação das docentes e elaboração das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de saúde na Educação Infantil, pois alicerçam-se em solo que evidencia as contradições desta sociabilidade, através do sistema político e econômico, projetando possibilidades de formação crítica e propositiva para a transformação social.

Assim, em síntese, a instrumentalização/sessões reflexivas passou a ficar com a seguinte previsão de execução:

Quadro 15: Cronograma para a Instrumentalização/sessões reflexivas

MÊS	TEMA
JANEIRO	Saúde e Formação Humana
FEVEREIRO	Meio Ambiente e Saúde
	Saúde Comunitária e Comunidade Escolar
MARÇO	Movimento Corporal e Saúde

Fonte: Elaboração da autora.

Cada temática, expressa no quadro 15, foi conduzida por profissionais especialistas na área em questão, de modo que as discussões, na instrumentalização/sessões reflexivas, não se perdessem na prática social e se estruturassem com base científica, fornecendo subsídios para as produções dos dados.

Neste dia, também retomamos o quadro 13, apresentado na subseção anterior, para realizarmos a sua validação, já que na Pesquisa Colaborativa o partícipe deve conferir, refletir e até optar pela modificação do que foi produzido antes da utilização destas na tese.

Partimos então, para as sessões reflexivas que se conformaram como espaços vivos no debate de temas que cercam e fundamentam o trabalho docente, especificamente a este estudo, enriquecendo as discussões sobre o ensino de saúde na Educação Infantil.

4.1.3 Instrumentalização

Conforme as proposições instauradas na problematização com as partícipes, organizamos o espaço formativo para que pudéssemos propiciar um ambiente de discussão e construção coletiva a partir das temáticas já citadas.

A pesquisa colaborativa requer não apenas disponibilidade, mas disposição para dedicar algumas horas aos estudos e às sessões reflexivas, espaços de discussão e construção coletiva. Deste modo, sabemos que todo e qualquer elemento novo que surgisse no cotidiano poderia incidir diretamente na escolha dos partícipes em dar continuidade ou não à pesquisa.

Com isso, iniciamos os trabalhos, como já mencionado anteriormente, com

16 (dezesseis participantes). Contudo, a Secretaria de Educação de Sobral realizou a lotação das escolas em janeiro de 2019, momento que antecedia o período letivo, e muitas professoras passaram a compor o quadro de professores de outros CEIs. Antes, todas faziam parte do CEI onde iniciamos a pesquisa e para favorecer a participação de todos, a pesquisadora realizava os encontros na escola, logo após às aulas, o que não foi mais possível pela dispersão que obtivemos com a nova lotação das professoras e o quantitativo enorme de escolas.

A solução que buscamos, também, coletivamente, foi de realizar os encontros no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual Vale do Acaraú em dias e horários escolhidos pelo grupo. Todavia, imbuídas de grandes dificuldades em conciliar a carga horária de trabalho e outras atividades, mesmo com transporte a disposição para quem assim desejasse, infelizmente, houve um déficit inicialmente de nove professoras, restando para continuidade dos trabalhos, sete, todavia, após a primeira sessão reflexiva duas novas desistências ocorreram. Todas justificadas por conta das atividades desenvolvidas e a dificuldade em se dirigir a um novo local para cumprir com as demandas de nossa pesquisa.

Com isso, este grupo de 05 (cinco) professoras consolidou a possibilidade de efetivação da instrumentalização desta pesquisa, produção de dados e formação. Nas pesquisas de cunho qualitativo e principalmente colaborativo que compõe em sua base a prática social viva e suas contradições que engendram a vida nesta sociabilidade, torna-se concebível que através de pesquisas de longa duração e que envolvem cada partícipe como sujeito ativo, que estes, quando modificadas essas rotinas acabe provocando impedimentos à sua participação.

Neste momento, então, detalharemos cada sessão reflexiva, com suas singularidades e qualidades. Vale destacar que para cada temática, sem distinção, tivemos a seguinte organização: primeiro momento para o professor explanar o tema, o tempo para esta ação ficou entre 20 a 30 minutos, seguido o debate com 30 a 40 minutos e, por último, o recebimento do roteiro de sessão anterior para validação e entrega do subsequente que continham solicitações específicas a cada encontro.

Fundamentalmente, apresentamos as temáticas: Saúde e Formação Humana, Meio Ambiente e Saúde, Saúde Comunitária e Comunidade Escolar e Movimento Corporal e Saúde. Através dessas temáticas buscamos o conhecimento científico em sua profundidade e abstrações adequadas para que,

consequentemente, pudessem dispor das ações de estabelecimento de uma comparação cognitiva com a vivência cotidiana e os saberes que já possuem, referentes ao conhecimento estudado nesse momento, com o objetivo de se apropriar de um novo saber, de uma nova ação mental.

A respeito da materialização das ideias em cada roteiro, os textos que serviram como base para consolidação deste momento de apreensão de novos conhecimentos e de escrita da tese, vídeos surgidos e sugeridos nas sessões reflexivas, as transcrições das falas audiogravadas para aprovação e/ou modificação foram todas disponibilizadas ao grupo pelas ferramentas de whatsapp e impresso.

É necessário, também, esclarecer que as enunciações serão abordadas com conteúdo analítico nos capítulos de “Formação Humana na perspectiva histórico-ontológica e o currículo” e “O Ensino de Saúde na Educação Infantil: brincar para formar”. Localizar-se-á nestes tópicos por seguirmos a análise proposta por Bakhtin e por entendermos que no capítulo analítico, as enunciações ganham forma, o que neste espaço incorreria na possibilidade de torná-las apenas exemplificações da sessão reflexiva, já que cabe aqui a descrição da produção dos dados.

4.1.3.1 Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva ocorreu no dia 28.01.19, de 17h40min às 18h30min, na sala 12, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde tínhamos presentes 07 (sete) professoras e 01 (um) monitor. A atividade com tema Saúde e Formação Humana foi mediada pela pesquisadora Niágara Vieira Soares Cunha.

O objetivo desta sessão foi demarcar que tipo de formação e de saúde desenvolvemos em nossas práticas pedagógicas, sem desvinculá-la de todos os elementos históricos, culturais e políticos que determinam ainda fortemente a rotina dos espaços escolares da Educação Infantil.

A discussão foi iniciada a partir da apresentação da charge da personagem Mafalda que apresentamos, logo abaixo:

Figura 01: Charge da Mafalda

Fonte: o site de busca www.google.com.br

Esta ação buscou despertar a reflexão sobre formação humana, o ideal de questionar nossa existência e suas relações com o processo de formação. Com isso, foi essencial demarcarmos que diferentemente dos períodos que antecederam o *homo sapiens* em que a leis biológicas eram fundamentais, atualmente e a partir das relações sócio-históricas que se inseriram no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade, o homem se libertou inteiramente do despotismo da hereditariedade.

Na continuidade, discutimos que a partir desta libertação do despotismo da hereditariedade, a construção e apropriação da cultura passaram a ser transmitidas de geração em geração, através do desenvolvimento da humanidade e das relações sociais constituídas, pois somos os únicos seres do planeta com possibilidades de criar, transmitir, multiplicar e aperfeiçoar ações. A partir, disto surgiu o questionamento: Então, como estamos formando? E formando para quê?

Na sequência, com o debate instaurado, alcançamos o tema higienismo, com o objetivo de refletir as práticas atuais com um olhar observativo no passado e guiado pelo texto[12] disponibilizado para as partícipes. Localizamos o movimento higienista em seu conteúdo histórico, quando ganhou forma e força a partir da conjuntura social e política do final do século XIX e início do século XX. Também consideramos as suas características pautadas no princípio da hereditariedade, que entra diretamente no confronto com a perspectiva de formação humana centrada nas relações sócio-históricas como construção do desenvolvimento humano.

Os elementos norteadores do debate desta sessão reflexiva alcançaram as atividades desenvolvidas no período do movimento higienista que se assemelham,

[12] ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril, 2003.

mesmo que de forma discreta, com as práticas atuais, tais como: a higienização do corpo, dentes, o horário do repouso, o de comer, o de brincar. Todos esses elementos pensados como possibilidades de eliminar doenças, mas, lembrando que todos norteados por uma concepção biológica de formação do homem, e consequentemente, uma formação humana seletiva.

Ao final da sessão, fornecemos aos partícipes o Roteiro 03 (Apêndice F) que solicitava o resgate das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e se estas obtinham traços de um passado higienista.

Foi solicitado, ainda, que pensassem como poderiam, a partir do debate que efetivamos, materializar a compreensão de Formação Humana e Saúde com pressupostos de construção histórica da humanidade para uma transposição didática aos alunos da Educação Infantil.

A materialização desta ideia, isto é, a transposição didática das temáticas discutidas para levá-las às salas da Educação Infantil é tão importante quanto despertar a reflexão e transformação das professoras com relação à temática saúde. Dessa forma, surgiu a ideia de transformar o produto de cada sessão reflexiva em brinquedos de saúde, os quais seriam todos descritos na sessão de observação colaborativa. A intenção era que pudessem adentrar nas salas de aula e proporcionar a todos um espaço diferenciado, no tocante à compreensão do que é saúde e como podemos conquistá-la mesmo quando estivermos do lado daqueles que mais sofrem os danos em qualquer elemento socioeconômico.

4.1.3.2 Segunda sessão reflexiva

A segunda sessão reflexiva ocorreu no dia 06.02.19, de 17h40min às 18h30min, na sala 12, do Centro de Ciências da Saúde da UVA, com a presença de 05 (cinco) professoras, 02 (duas) monitoras, 04 (quatro) estudantes do curso de Biologia, a pesquisadora responsável pela pesquisa e a professora e bióloga, Bianca Terra, que mediou o espaço formativo com tema Meio Ambiente e Saúde.

O objetivo desta sessão foi de apreender as questões pertinentes ao debate sobre Meio Ambiente relacionando-as diretamente ao político e social e não meramente a temática de preservação da natureza desvinculada de todo complexo social, político e econômico. Novamente a discussão foi instituída por uma imagem

(Figura 2) que despertou nos participantes os questionamentos necessários para avançarmos no debate, buscando os condicionantes postos para a realidade em que vivemos entre o que se ensina sobre meio ambiente e o que é reverberado na prática social.

Figura 02: Meio Ambiente

Fonte: Elaboração da professora que mediou o espaço.

Além da imagem que representa a Amazônia, a Savana Africana, pandas e a realidade de um subúrbio do Brasil, apresentadas na Figura 02, os partícipes foram provocados ao debate com a seguinte problemática: Onde está a natureza que devemos preservar?

Como consequência, diversos elementos surgiram no debate, cuja ideia central do cuidado com o meio ambiente como constructo social alinhava-se aos questionamentos de ainda sermos treinados a pensar uma natureza distante e intocada, como representada por algumas imagens acima. Outro elemento importante é que não consideramos nem o nosso ambiente, local que vivemos e tão pouco nós como parte dessa natureza. Esta postura, em um cenário de priorização do capital ao invés do humano, pode causar consequências desastrosas.

É oportuno enfatizar que os diversos problemas que se identificam de forma equivocada como catástrofes ambientais, são indubitavelmente previsíveis, já que têm relação direta com a nossa organização social e o mau uso dos recursos naturais. Todos possuímos uma esfera de responsabilidade para com o cuidado, preservação e reivindicação do meio ambiente, todavia, é incontestável que as consequências de mudanças desastrosas deste meio afetam em maioria, os mais pobres e são provocadas, normalmente, pela magnitude do processo industriário de

todos os segmentos mercantis.

Pelo exposto, vimos o quanto pode ser desastroso negar à criança, desde a Educação Infantil, uma formação que se contraponha à ideia de uma relação com o meio ambiente que não a identifique a partir do meio em que vive. Também, faz-se necessário não responsabilizarem tais crianças pela busca de uma melhora parcial de um ambiente em crise, em detrimento de grandes indústrias que não freiam uma produção de destruição de nossos recursos naturais e que possuem um olhar direcionado inteiramente para o lucro.

Na continuidade e ao final da sessão reflexiva, entregamos as partícipes da pesquisa o Roteiro 04 (Apêndice G) que instigou a observação, ao longo da semana, das aulas e do material didático, se estes possuem a ideia da natureza desvinculada do homem. Como definido na última sessão reflexiva, a materialização do debate envolveria a produção de um brinquedo de saúde, neste caso, a ideia inicial foi por confeccionar dois jogos de cartas, um apresentando condições ambientais diversas, como esgoto, desmatamento, lixo, etc. e o outro apresentaria personagens que no jogo de cartas iriam interagir com a condição posta, através da resolução dos problemas, reivindicação, melhorias, etc.

4.1.3.3 Terceira sessão reflexiva

A terceira sessão reflexiva ocorreu no dia 25.02.19, de 17h40min às 19h30min, na sala 12, do Centro de Ciências da Saúde da UVA, com a presença de 05 (cinco) professoras, 01 (um) monitor, a pesquisadora responsável pela atividade e 02 (dois) professores de Educação Física, Joel de Almeida Siqueira Júnior e Antônio Cleilson Nobre Bandeira, residentes da Rede Municipal de Saúde Mental, que atuaram como mediadores do espaço formativo com tema Saúde Comunitária e Comunidade Escolar.

O objetivo desta sessão foi possibilitar aos envolvidos na pesquisa a compreensão dos conceitos sobre saúde comunitária, possibilidades de diagnóstico da comunidade escolar. Tal objetivo, trabalhado através do ecomapa e da intersetorialidade necessária para que a escola pudesse fornecer aos alunos o conhecimento sobre saúde, considera os determinantes e condicionantes de saúde de cada criança e como estas podem garantir e/ou reivindicar melhores condições de saúde no curso da vida.

A atividade foi desenvolvida, inicialmente, através da metodologia de círculo de cultura de Paulo Freire (1991) que visa fomentar o debate utilizando-se de temas de relevância para a sociedade, abordando mediante um conteúdo sistematizado questões referentes à prática social da temática central desta sessão reflexiva.

A escolha por esta metodologia decorreu por ter um caráter democrático e de aprendizagem integral, já que essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Os participantes organizaram-se em círculo, tornando possível a interação por intermédio da oralidade, do olhar e expressão corporal com os mediadores instigando a problematização da realidade com os devidos nexos com o conteúdo sistematizado acerca da temática em questão.

Por vez, a problematização provoca no sujeito uma ação que a partir da identificação dos problemas surgidos na realidade social e as contradições que o cercam possam, não apenas apreender discussões ricas em complexas determinações, mas, sobretudo, buscar elementos que apontem para a transformação social.

Então, as participantes com a ampliação do mundo consciente acerca do fenômeno, tiveram a oportunidade de desenvolverem não apenas uma consciência crítica, mas perceberem a si mesmas como sujeitos históricos capazes de provocar mudanças peculiares, mas possivelmente grandiosas na prática social.

Um instrumento provocador para o debate foi a utilização de palavras (Figura 03) que representassem a prática social e após as participantes efetuarem as escolhas entre as opções, estas puderam desenvolver uma discussão e reflexão relacionando as palavras elegidas com a realidade social e a prática pedagógica.

Figura 03: Palavras geradoras do Círculo de Cultura

Fonte: Elaboração das partícipes da pesquisa

Na sequência, após uma discussão produtiva no círculo de cultura, realizou-se, através da metodologia ativa, a explicação sistemática sobre ecomapa e as possibilidades de trabalho na escola. Esse momento despertou viabilidade de execução de um diagnóstico da realidade social com a interação direta de todos os envolvidos na prática social que permeiam a escola, como também, o trabalho intersetorial.

As participantes escolheram equipamentos (Figura 04) para construírem um ecomapa localizando-os e assinalando a intensidade destes com o equipamento “escola” e a comunidade escolar.

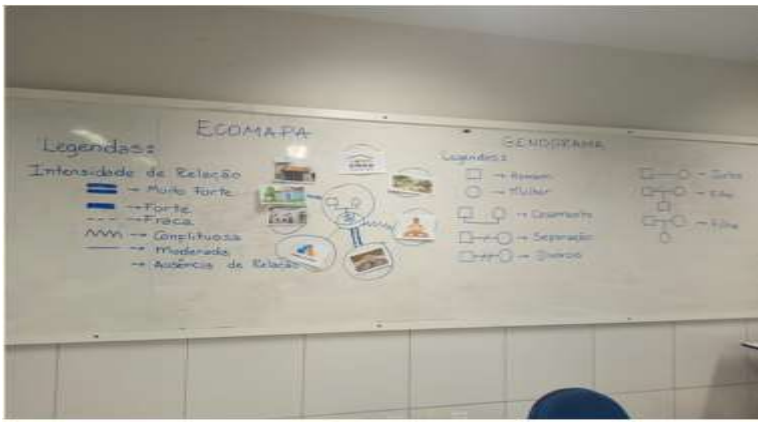
Figura 04: Equipamentos da comunidade

Fonte: Elaboração das partícipes da pesquisa

O ecomapa (Figura 05) foi concebido e materializado ao final da atividade, resultado de um rico debate erigido pelo conjunto de participantes desta sessão

reflexiva.

Figura 05: Ecomapa construído pelas participantes.



Fonte: Elaboração das partícipes da pesquisa

Ao final da sessão reflexiva, entregamos às partícipes da pesquisa o Roteiro 05 (Apêndice H) que provoca a observação ao longo da semana (nas aulas e fora delas) ou no material didático que utilizam, verificando a existência de alguma diretriz de ensino sobre a temática que debatemos, como também, igualmente as sessões reflexivas que a antecederam.

Foi validado pelo grupo o brinquedo de saúde, “ludo” (Figura 06), que busca possibilitar a transposição didática do tema para as aulas na educação infantil.

Figura 06: Proposta do Brinquedo de Saúde “Ludo”

Fonte: Elaboração das partícipes da pesquisa

4.1.3.4 Quarta sessão reflexiva

A última sessão reflexiva, com tema Movimento Corporal e Saúde, realizou-se no dia 18.03.2019 de 18h30min às 19h30min, na sala 12, do Centro de Ciências da Saúde da UVA. Neste encontro, contamos com a presença de 08 (oito) pessoas, sendo 05 (cinco) professoras, 02 (duas) monitoras e o mediador do encontro, o Professor Francisco Sebastião Frota da Costa, que tem formação em Educação Física e possui larga experiência na arte, dança e educação.

O objetivo desta sessão foi oportunizar às partícipes um contato inicial sobre o movimento corporal como forma de autoconhecimento e cuidado de si e do próximo, despertando um espaço também poético viabilizado por partilhas, produção de memória afetiva, espaço para criação que escapa ao moldado socialmente.

Um rompimento com o estabelecido, à exemplo das rotinas na Educação Infantil. De um modo geral, isso ocorre no momento do relaxamento das crianças, após vivências recreativas, cuja via utilizada, normalmente, é a de solicitar destas um tempo paradas, de olhos fechados e reflexivas. Por vezes, a maioria das crianças não se sente confortável em realizar e, tão pouco, compreender os motivos desta ação.

A aprendizagem sobre saúde apodera-se pelo reconhecimento de si e do outro e alastra-se para a relação com a organização da comunidade no que tange todos os elementos circunstanciais para existência da vida.

A Educação Infantil é um espaço relevante na formação da primeira infância e a aprendizagem sobre o corpo e suas possibilidades de expansão do mundo consciente abre vias para novas aprendizagens e formação de um ser que busque, a partir da organização coletiva, transformações na vida cotidiana, no social.

Com isso, a sessão reflexiva foi organizada em três momentos, sendo o primeiro, uma atividade que objetivou a percepção do próprio corpo a partir do contato com a pele e consigo mesma, com o outro ou com objetos. Seria a busca pela sensibilização dos sentidos do nosso corpo que, habitualmente, não são utilizados, como também, percebidos.

A segunda atividade deu-se a partir da expansão do corpo em movimento, explorando os diversos movimentos de regiões antes nem pensadas, como movimentar dedos dos pés tentando agarrar objetos ou apenas sentir uma cinesia consciente. Em sequência, a expansão passou a ocupar o cuidado com o outro,

buscando as possibilidades de ampliar os movimentos corporais e sincronicamente o voltar a si, em uma introspecção.

Por último, buscou-se, através da colaboração coletiva, vivenciar alternativas de distribuição do peso corporal e o equilíbrio através de um círculo em que todos encontravam-se sustentando o outro. Em sequência, cada partícipe alcançou o centro do círculo para sentir a expansão do movimento advindo de todo o coletivo para si.

Estes momentos devem conduzir a reflexão sobre experienciar o movimento corporal de forma diferenciada no interagir com o outro, consigo e com o mundo na condição de ser histórico, numa atenção com a escuta e percepção da totalidade do que se observa, analisa. Para a criança, esses são elementos complexos e no ato de movimentar-se pode conquistar ao longo de sua formação esses aspectos já citados anteriormente.

No capítulo do Estado da Questão, já nos referimos às rotinas na Educação Infantil, como estacionárias e inegociáveis. Então, esta sessão também intenciona a reflexão destas rotinas escolares, ao ponto que nas discussões o grupo identificou um momento que poderia ser experenciado de forma distinta, o qual foi transformado em brinquedo de saúde.

Em consonância com o exposto, a materialização do debate em torno da temática desta sessão resultou, como brinquedo de saúde, em utilizar o momento de relaxamento como tempo poético, o que não necessariamente seria um tempo de pausar, mas, imbuído do movimento corporal, conquistar o relaxamento como via para o conhecimento corporal e a introspecção dirigida pelo docente. Então, o mover-se num espaço de relaxamento, previsto em uma rotina escolar, contrapõe-se a corpos estáticos, provocando o relaxamento reflexivo e provocador de novas práticas de relaxamento que se adequem à perspectiva educacional no ensino de crianças.

Por último, entregamos o Roteiro 06 (Apêndice I) para que pudessem responder a dois questionamentos: primeiro, “Você realiza em suas aulas na Educação Infantil atividades de movimento corporal com conteúdo de saúde? Caso a resposta seja SIM, por favor, cite algumas dessas atividades”. Segunda questão, “Como podemos pensar atividades que desenvolvam o movimento corporal e o ensino de saúde?”.

Nesta sessão finalizamos parte dessa jornada de colaboração e seguiremos

para um percurso de continuidade e inter-relação com este, por hora finalizado, entrando, neste momento, na observação colaborativa.

4.1.4 Observação colaborativa

Esta nova etapa da pesquisa organizou-se a partir do planejamento inicial, pré-observação, que aconteceu no dia 18.03.2019 de 17h40min às 18h30min, na sala 12, do Centro de Ciências da Saúde da UVA. O planejamento aconteceu neste dia e antes da última sessão reflexiva, em decorrência um imprevisto com o professor que mediaria o tema Movimento Corporal e Saúde, remarcando o início da atividade para as 18h30min. Assim, as professoras, que já se encontravam no espaço resolveram antecipar esse encontro, sabendo que não haveria prejuízo por não terem experenciado e debatido o último tema, já que seria apenas a primeira etapa do planejamento da observação colaborativa.

Importante anunciar que a observação colaborativa é composta, segundo Coelho (2012) por três momentos: pré-observação; observação e pós-observação. As atividades centrais destes três momentos, respectivamente, foram: planejar, concretizar em sala e avaliar através de uma interação dialógica por meio do vídeo gravado na observação.

Considerando que a observação colaborativa, por sua complexidade, resultaria em alguns encontros entre o grupo de cinco professoras que coincidentemente, após a lotação das escolas já referida neste capítulo, localizaram-se em uma mesma escola, o Centro de Educação Infantil, localizado na periferia de Sobral. Com isso, neste primeiro encontro, negociamos algumas ações, são elas: 1. a possibilidade de o grupo discutir o planejamento na escola sem minha presença, para aproveitarem possíveis momentos em intervalos de aula, entre outros; 2. A observação colaborativa seria videogravada e a sala de aula contará com a presença da professora da turma e com outra que auxiliará com as anotações sobre a ação e a videogravação. A pesquisadora estaria ausente em decorrência de o grupo considerar que a presença poderia interferir na aula, já que as crianças necessitariam de um tempo maior para reconhecerem uma nova pessoa agregada a rotina escolar como parte integrante daquele espaço.

A observação colaborativa foi elegida para compor essa pesquisa por

considerarmos que através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no intento de resignificá-la, articulando ensino e pesquisa, teoria e prática, possibilita aos professores e pesquisador o pensar no contexto de aula (IBIAPINA, 2008). Todavia, as consequências desta ação quando promovida de forma concreta atingem a viabilidade de proporcionar às crianças uma formação, com vias de garantir um ser crítico e que em tempos de profunda disparidade social, possam coletivamente e colaborativamente resistir e lutar por uma sociabilidade que não tenha mais em seu seio a exploração do homem para garantir a divisão de classes sociais.

A pré-observação consolidou-se em quatro encontros, todos estes envolveram na sequência: a ação de planejar a observação, realizado no mesmo dia da última sessão reflexiva; a confecção dos brinquedos, realizado pela pesquisadora e monitores; a apresentação dos brinquedos de saúde à direção e à coordenação pedagógica da escola; e, por fim, o planejamento das aulas, realizado pela pesquisadora e duas professoras.

Na pré-observação, o resgate dos brinquedos de saúde surgidos a partir das sessões reflexivas e a utilização do Roteiro 07 (Apêndice J) para o planejamento das ações foi essencial, bem como, a elaboração do Termo de Autorização de Uso de Imagem Infantil (Apêndice K), necessária para que os pais pudessem autorizar o uso de imagem na pós-observação. Dessa forma, definimos, a priori, os tipos e características de cada brinquedo para dirigir o planejamento das professoras. Segue um quadro síntese para melhor compreensão.

Quadro 16: Elementos para o planejamento da Observação Colaborativa

BRINQUEDOS DE SAÚDE	CARACTERÍSTICAS DO BRINQUEDO
Jogos de Cartas	Apresentar condições ambientais diversas: esgoto, desmatamento, lixo, animais, paisagens e personagens que podem interagir entre si.
Jogo Ludo	As dimensões do jogo devem comportar as crianças que irão através dos números expostos no dado seguir casa a casa, vivenciando desafios e descobertas da comunidade onde mora.
Movimento Corporal no Relaxamento	As crianças devem vivenciar um relaxamento criativo e dinâmico que se materialize como um tempo poético.

Fonte: Elaboração da autora.

No dia 11 de abril, ocorreu o segundo momento da pré-observação. Durante todo o período da manhã, estiveram reunidos a pesquisadora e os quatro monitores

para confeccionar todos os brinquedos. Importante ressaltar que as professoras não estavam presentes, mas cada atividade foi estruturada e planejada por todas as partícipes, nas sessões reflexivas, bem como, no primeiro encontro de pré-observação que validou os brinquedos.

Dessa forma, a ação da atividade para o segundo encontro centrou-se apenas na execução do que já havia sido planejado anteriormente por todo grupo. Com isso, elaboramos parte dos brinquedos de forma manual e outra em gráfica. Na gráfica produzimos os jogos de cartas e parte do Jogo Ludo, sendo que este foi finalizado com trabalho manual, como também, a prática pedagógica que envolve o Movimento Corporal no Relaxamento. Apresentaremos os três brinquedos desenvolvidos pelo grupo de forma colaborativa através das imagens, logo abaixo.

Figura 07: Brinquedo de Saúde "Jogos de Cartas"

Fonte: Elaboração de todos os partícipes da pesquisa.

Figura 08: Brinquedo de Saúde "Jogos de Cartas"

Fonte: Elaboração de todos os partícipes da pesquisa

Os jogos de cartas foram propostos para desenvolverem a compreensão crítica sobre as questões referentes ao ambiente, considerando este como um espaço constituído por todos os componentes que o circundam. Com isso, pode-se perceber, através das imagens, que o jogo possui três cartas que representam o humano, aqui expressos, por um representante no âmbito político, outro identificando a família e o último a comunidade. Estes três representantes, por vez, no jogo devem interagir com as demais cartas que representam 4 (quatro) grupos, são eles: paisagens, animais, alimentos e problemas com o ambiente.

Essa interação deve fazer parte do jogo com a expectativa de despertar na criança possibilidades críticas na compreensão e apreensão destes temas e ambientes, destacando que todas as imagens foram capturadas no Estado do Ceará o que provoca uma aproximação das crianças com a realidade vivenciada e que, por muitas vezes, manifesta-se com condições extremamente precárias.

Todas as imagens utilizadas na produção das cartas foram cedidas por colaboradores da pesquisa que as capturaram na Região Norte, Sertão Central, Serra de Ibiapaba e Região Metropolitana/Capital. Importante destacar essa informação, já que, por vezes, os materiais didáticos produzidos apresentam na Educação Infantil imagens de um ambiente que possivelmente as crianças usuárias do ensino público não terão acesso, como: hipopótamos, girafas, leões, pandas, zebras, matas atlânticas, etc.

Ressaltamos que não estamos utilizando imagens em detrimento a outras, todavia, faz-se necessário que as crianças reconheçam não só estes espaços e animais já mencionados aqui, como identifiquem o ambiente que está próximo a elas e que é passível de ser cuidado e/ transformado por toda comunidade.

Figura 09: Brinquedo de Saúde “Jogo Ludo” **Figura 10: Brinquedo de Saúde “Jogo Ludo”**

Fonte: Elaboração de todos os partícipes da pesquisa.

Fonte: Elaboração de todos os partícipes da pesquisa.

O “Jogo Ludo” se caracteriza por uma brincadeira que possui o dado e números que devem ser percorridos pelas crianças. Todavia, desenvolvemos algo a mais para a atribuição das perguntas ou de conteúdos que devem ser mencionados no itinerário promovido pelo jogo. Destacam-se aqui, as imagens da comunidade onde a escola está inserida como: posto de saúde, equipamento esportivo, fábrica de cimento, igreja, água poluída ao lado de habitações e o CEI.

A escolha destas imagens serviu para o reconhecimento da comunidade como um espaço onde também se desenvolve saúde ou a ausência desta, assim como os meios de enfrentamento e organização da comunidade para busca de melhores condições de vida, consequentemente, de saúde.

Podem-se questionar, como as crianças poderiam aprender essa dinâmica complexa da sociabilidade. Importante conceber que a criança, mesmo com um complexo consciente que não permita a apreensão de toda a totalidade que cerca essa problemática, pode, por meio da brincadeira se apropriar do mundo e iniciar seu processo de formação consciente e crítico até conquistar a completude. Esta formação, por meio da educação, não é dada em nenhum momento, sob qualquer aspecto como algo totalizante, mas como processos educativos que atendem cada etapa de desenvolvimento.

Dessa forma, não se justifica a oposição entre a idade da criança e seu nível de ensino com o desenvolvimento de um mundo crítico, pois se fizéssemos assim,

estaríamos elegendo a Educação Infantil para manter-se à luz de concepções de atendimento ao mero cuidado, renunciando as possibilidades de ensino e de ampliação do seu mundo consciente.

Após a confecção dos brinquedos, agendamos a entrega e apresentação dos mesmos na escola no dia 16 de abril. Com isso, em uma reunião com a equipe de gestão da escola, apresentamos os brinquedos confeccionados e o material de apoio[13]. Nesta reunião, foi repassada a problemática vivenciada por algumas partícipes da pesquisa que foram transferidas para outra escola devido à violência urbana em que toda a comunidade é refém. Com isso, na escola em que desenvolvemos as ações, apenas duas professoras poderiam ficar responsáveis, já que as outras três não faziam mais parte da equipe de professores daquele CEI.

Utilizamos, como pressuposto metodológico desta pesquisa, o materialismo histórico-dialético e a pesquisa colaborativa, por entendermos que os mecanismos sociais postos na realidade estão vivos nas práticas de pesquisa e inferir “dados” desprovidos dos nexos causais fariam o alicerce de nossa pesquisa algo palúdico. Isto é, não teríamos solo firme para investigar o objeto e permitir que diante de uma pesquisa/formação almejássemos o mínimo de apreensão da realidade com vistas à transformação social.

Deste modo, as problemáticas vivenciadas no decurso da pesquisa em tempo algum poderão ser vistas como elementos que afetaram a essência da produção na pesquisa, ao contrário, são partes congruentes de todo o processo e desconsiderá-las possivelmente levariam nossa pesquisa a ruína. Destarte, esses elementos, “lotação de professores e mudança no cenário da pesquisa” e “transferência de professoras geradas a partir da violência urbana”, já mencionadas nesse capítulo, farão parte da análise desta pesquisa.

Em continuidade, aos processos para efetivação da observação, no dia 20 de abril, realizamos o último encontro da pré-observação e estiveram reunidas as professoras responsáveis por conduzir as práticas pedagógicas[14] e a pesquisadora/partícipe para o planejamento das aulas que desenvolveram as

[13] O material de apoio corresponde aos textos científicos que serviram como base para as sessões reflexivas, o diário de campo para registro das observações particulares das professoras que desenvolveram as práticas pedagógicas e a máquina fotográfica para o registro em vídeo dos momentos.

[14] O grupo elegeu duas das cinco professoras para desenvolver as práticas pedagógicas, já que as outras três estavam até o final desta pesquisa desenvolvendo funções na gestão e coordenação pedagógica da escola.

temáticas e brinquedos produzidos nas sessões reflexivas. Voltemos agora o olhar para a observação colaborativa e como esta ocorreu.

A observação colaborativa foi estruturada em duas aulas, uma no ensino infantil II e outra no IV, sob a responsabilidade das professoras **Veneza** e **Nova York**. As aulas foram desenvolvidas em sua completude baseadas no produto dos debates das sessões reflexivas, assim tais aulas foram desenvolvidas em todas as etapas da rotina destas turmas em um dia, e não apenas em um momento da aula, para experienciar uma nova forma de abordar o tema saúde na Educação Infantil.

Assim, as turmas vivenciaram as práticas pedagógicas da seguinte forma: no dia 27 de abril de 2019, o ensino infantil II; e no dia 06 de maio de 2019, o ensino infantil IV. A seguir, prosseguiremos com a apresentação da observação colaborativa, primeiramente com a apresentação do planejamento das aulas, considerando os conflitos gerados tanto no planejado, como no decorrer da ação colaborativa.

Quadro 17: Planejamento da Aula na Observação Colaborativa

ENSINO INFANTIL II	
ETAPAS DA AULA (13h às 17h)	**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**
Roda de conversa	Apresentar para as crianças duas gravuras com uma pessoa aparentemente saudável e outra aparentemente doente, incentivando-as a descreverem as imagens para iniciar o diálogo sobre saúde com as crianças.
Jogo das cartas	Em roda, com as crianças, expor o jogo das cartas, que possui imagens de condições ambientais diversas (lixo, esgoto, desmatamento e etc) e imagens de personagens que irão interagir com as condições ambientais. A professora irá mediar o jogo apresentando as imagens das condições ambientais e o que os personagens (gestor, comunidade e família) podem fazer para mudar e/ou refletir sobre a situação.
Circuito alimento saudável	Montar um percurso com tapete de E.V.A em linha reta e ao final expor uma cesta com frutas. A professora irá convidar as crianças para andar no tapete, ao final pegar uma fruta em uma cesta e incentivar a criança a falar o nome.
Atividade diversificada	Apresentar para as crianças um cartaz (saudável que eu gosto/ não saudável que devo evitar) e gravuras de alimentos saudáveis e não saudáveis para as crianças. Realizar um diálogo com elas sobre a temática e depois convidá-las a pegar gravuras de alimentos saudáveis que elas gostam e alimentos não saudáveis que elas comem, mas que devem evitar e colar no espaço reservado no cartaz.
	Convidar as crianças para irem a área externa da escola com recipientes e convidá-las a colherem areia e folhas. Depois

Relaxamento Sensorial	retornar para a sala e montar um pequeno circuito sensorial, onde as crianças irão pisar em três recipientes sequenciais que possuem areia, folhas e água gelada, sentindo assim diferentes texturas e temperaturas. Depois convidá-las para deitar na sala, fechar os olhos e ouvir sons com elementos da natureza e sentir o cheiro do ambiente (a professora irá levar incensos).
Hora da história	Contar a história "a cesta da dona maricota para as crianças" apresentando diversos tipos de frutas e legumes que aparecem na história. Depois apresentar a cesta com frutas e realizar um momento de degustação com as crianças (mesma cesta utilizada no circuito alimento saudável).
ENSINO INFANTIL IV	
ETAPAS DA AULA (13h às 17h)	**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE**
Roda de conversa	Apresentar a imagem de duas praças uma limpa e outra suja incentivar as crianças a observarem e provocar um diálogo sobre saúde e preservação do meio social e ambiental, ouvir os relatos deles sobre seus conhecimentos prévios estimulando a oralidade.
Roda de história	Convidar as crianças para roda e realizar a leitura do livro o bairro do Marcelo, de Ruth Rocha. Ao finalizar a contação, explorar a temática de qualidade de vida, meio ambiente e alimentação e vivências no bairro.
Jogo Ludo	Com os alunos em roda expor o jogo ludo (tapete de E.V.A numerados de 1 a 8, imagens do bairro e dado). A professora vai explicar o jogo e convidar uma criança para arremessar o dado e pular até o número indicado no dado, em seguida terá questionamentos sobre a imagem que está ao lado.
Hora do plantio	Levar as crianças para a área externa da sala. Fala sobre meio ambiente e convite para juntos plantar uma muda.
Artesanato	Chegou a hora de preservar e reciclar!! Organizar os alunos para confeccionar um quadro com materiais recicláveis.
Música	Ao som da música salada de frutas - clube da Anitinha oportunizar um momento de zumba. E depois ouvir novamente para observar a letra da canção e fazer uma salada de frutas com as crianças para degustar. https://www.youtube.com/watch?v=gXyfibe5vzk
Relaxamento	Com os alunos sentados no chão em roda ao som de músicas relaxantes e ambiente aromatizado com incenso estimular as crianças massagear o colega que estiver na sua frente. Https://www.youtube.com/watch?v=dcfnwhqy5yy

Fonte: Elaboração da autora.

As efetivações destas aulas materializam o momento de observação colaborativa, todavia, como destaca Ibiapina (2008) para não referirmos a essa ação colaborativa restringindo-a apenas numa perspectiva de intervenção, em decorrência disto, estabelecemos alguns elementos que devem compor este momento de observação-colaborativa, são eles: definição de objetivos de observação, seleção da localidade e do grupo a ser observado, precisando o tempo, o conteúdo e quem deverá observar, o planejamento, o registro das notas de campo,

reflexão dos dados obtidos e a elaboração analítica dos dados.

Deste modo, o objetivo que nos conduziu a observação colaborativa foi o de vivenciar as formulações elaboradas nos espaços de debate nas sessões reflexivas. Com isso, este espaço passa a possibilitar vivência antes não desenvolvidas. A escolha da escola já foi referida nesta tese, mas definiu-se por ter as duas professoras, das cinco que participaram, lotadas na sala de aula. Com isso, definimos na reunião de planejamento que utilizaríamos uma aula de cada turma para executar todo o plano que se conformou a partir dos produtos de cada sessão reflexiva.

As duas professoras realizaram as aulas com auxílio uma da outra para vídeo-gravarem e registrarem as observações em diário de campo, já que o grupo decidiu previamente que a pesquisadora não participaria presencialmente por ser uma pesquisa utilizando a Educação Infantil e a presença de alguém não reconhecido pelas crianças poderia alterar as possibilidades da rotina do dia.

O conteúdo da observação centrou-se na execução dos brinquedos de saúde, na sistematização dos conhecimentos que foram produzidos pelas partícipes, nos métodos de ensino para materializarem o campo de conhecimento e na percepção da aprendizagem das crianças no dia.

Já a reflexão dos dados obtidos e a elaboração analítica dos dados foi iniciada no encontro de pós-observação, com um debate constituído de relatos das professoras que ministraram as aulas, das partícipes que colaboraram para a construção nas sessões reflexivas e da vídeogravação das aulas para a realização da análise.

O encontro de pós-observação aconteceu no dia 24 de maio de 2019, na casa da professora Veneza, de 18h às 19h30min. Esse encontro objetivou compartilharmos após a construção e efetivação dos brinquedos de saúde, como estes chegaram às crianças e se a abordagem do tema correspondeu ao que esperávamos no momento de produção.

A organização deste dia foi estruturada pelo Roteiro 08 (Apêndice L) que continha o guia para a discussão do grupo. Todavia, esse guia foi constituído apenas como uma organização prévia do pesquisador e esta foi apresentada no início do encontro e validada pelo grupo.

Após a validação, o encontro ocorreu com a seguinte pauta: apresentação das professoras **Veneza e Nova York** sobre as aulas ministradas e a utilização dos

brinquedos de saúde. Logo após, consideramos como orientador, no âmbito da “reflexão dos dados obtidos”, a sistematização do conhecimento para a transposição didática, a aula propriamente dita com os elementos que as partícipes elencassem como articuladores das discussões sobre saúde e a percepção de aprendizagem das crianças após a aula e do grupo com o término da pesquisa.

A partir disto, as enunciações foram desenvolvidas confluentes e em identificações da prática social que obtinham conexões com a práxis educativa sempre por meio da reflexão da temática do ensino de saúde. Lembramos, mais uma vez, que apresentaremos as enunciações nos capítulos analíticos, já que este centra-se na exposição da construção colaborativa dos dados desta pesquisa colaborativa.

Neste dia, também, a pesquisadora apresentou o desenvolvimento da tese em toda sua estruturação de escrita científica, da colaboração das partícipes para a efetivação desta pesquisa e os processos formativos dados a todas, sem exceção, professoras, monitores, pesquisadora e mesmo em pequena proporção as crianças do Infantil II e IV que vivenciaram uma nova forma de pensar e ensinar saúde.

Por fim, seguiremos na sequência com a elaboração analítica dos dados que deve coadunar com o que já produzimos com solo no método do Materialismo Histórico-dialético e a Pesquisa Colaborativa. Vejamos, o desenvolvimento desta elaboração analítica no subitem a seguir.

4.1.5 Estruturação da análise

Esta seção destina-se a anunciar, após a conclusão da produção dos dados, como estruturamos a análise conforme as elaborações do dialogismo de Bakhtin. Previamente, devemos conceder uma elucidação acerca de alguns conceitos produzidos por Bakhtin, porém, esta não será uma exposição meramente conceitual, pois faremos uma tentativa de desenvolver a partir deste cenário o objeto, a produção dos dados e as necessidades analíticas.

A análise de uma pesquisa colaborativa que tem como um dos produtos sólidos as enunciações constituídas pelas partícipes, demanda uma explanação sintética, para esta tese, sobre a conceituação do uso da língua concebido por

Bakhtin (2014). À vista disso, primeiramente, ao que confere o uso da língua[15], saibamos que esta atende a necessidades enunciativas concretas dos homens. E, esta, de modo algum se apresenta a nível de consciência dos indivíduos como um sistema de formas normativas, se expressando, em “seu uso prático, inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2014, p. 99). O contrário disto, isto é, a cisão da fala e de seu conteúdo ideológico constituem um dos erros mais rudimentares do objetivismo abstrato.

Diante de um sistema linguístico, as palavras fornecem para além de um sistema lexical, a conformação de múltiplas enunciações. Assim, não se apresenta como um item de dicionário, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99). Constitui, portanto, duas faces de uma interação entre o locutor e o ouvinte, como signo social da enunciação concreta, sendo determinada inteiramente pelas relações sociais.

A enunciação como produto da interação de duas pessoas é construída a partir de uma situação social imediata e meio social amplo. Deste modo, qualquer que seja a enunciação, em sua totalidade, esta é socialmente dirigida. Assim, a estrutura da enunciação é puramente social e só alcança uma efetividade quando desenvolvida entre falantes (BAKHTIN, 2014).

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Estes conceitos fundam a raiz da análise desta pesquisa, pois a partir do primeiro encontro para apresentação da pesquisa junto ao grupo, iniciamos a produção dos dados e em todo o percurso, passando pela problematização, sessões reflexivas e por último, a observação colaborativa os enunciados e enunciações estiveram presentes, permitindo o que Bakhtin referiu-se

> [...] as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico (p. 108). [...] toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com

[15] Para compreender mais sobre as discussões pautadas no âmbito do sistema linguístico e o uso da fala em um contexto que sobrepuja as normas técnicas e alcançam um sistema de “normas” sociais, sugerimos a leitura de Marxismo e Filosofia da Linguagem de Bakhtin.

> alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 2014, p. 110-111).

Levando em consideração esses aspectos, o estudo das enunciações na pesquisa, o processo de descodificação foi apreciado, considerando seu núcleo formado por signos. Assim, na análise, incorreríamos em um erro se apenas os identificássemos. Em suma, trata-se de compreender as enunciações num contexto concreto e preciso, em seu caráter de novidade, não somente por sua conformidade à norma linguística.

Outro fator existente para o processo de análise é sabermos que toda enunciação constitui apenas uma fração de uma comunicação verbal, mesmo que esta pareça completa e significativa. Percebemos que “a primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema todo”. Todavia, a comunicação verbal se constitui somente a partir de um vínculo com a situação concreta, “entrelaçada inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (BAKHTIN, 2014, p. 128-129).

Pelo motivo exposto, faremos a análise considerando todas as enunciações do primeiro ao último encontro, sem isolá-los por ordem de acontecimentos, pois em um contexto de formação e pesquisa, as enunciações ganham patamares superiores de significações, o que não apenas seria um enorme equívoco isolá-las, como não corresponderia ao materialismo histórico-dialético que dirime o solo fértil desta pesquisa.

Em consequência, em cada enunciação são destacados seus dados brutos, que passam por uma atividade fundamental realizada pelo pesquisador, que é a interpretação. No entanto, precedentemente, a este, o ato de descrever articulado a interpretação compõem a condição necessária no trabalho de análise que resulta no explicar e interpretar de forma compreensiva e responsiva. Assim,

> No contexto da empiria, os dados existem na sua forma originária; e no contexto da teoria, os procedimentos são retirados da realidade originária, tais como os diários, as entrevistas, a observação e o processo de colaboração e, sob mediação, são analisados. Nesses termos, defrontamo-nos com o problema fundamental entre a realidade dos dados e as possibilidades da teoria, ou seja, entre a empiria e a teoria (totalidade concreta e totalidade abstrata) (BANDEIRA, 2014, p. 85).

Em vista dos argumentos apresentados, voltemos às questões problematizadoras, que neste momento passarão a compor o processo analítico como questões temáticas. A partir destas, delinearmos as ações e consequentemente as unidades temáticas que serão explanadas de forma mais precisa no momento oportuno.

Dado o exposto, seguem apresentadas no quadro 18 as questões temáticas e suas respectivas ações, em face a empiria inicial e os dispositivos teóricos-metodológicos. Nos capítulos que decorrerão após este, os campos empírico e teórico compartilharão o problema fundamental da prática social com o campo teórico, materializando o espaço analítico propício a pesquisa.

Quadro 18: Questões temáticas da pesquisa e ações pleiteadas

QUESTÕES TEMÁTICAS	AÇÕES
Como o tema saúde é manifestado na Educação Infantil do município de Sobral?	Conhecimento e interpretação do conceito de saúde vinculado às ações didáticas e aos documentos sobre Educação Infantil do município de Sobral.
Como apresenta-se o conceito e o ensino sobre saúde na Educação Infantil?	Compreensão do contexto sócio histórico sobre a saúde, considerando também os documentos municipais e nacional que estabelecem normas e diretrizes para a Educação Infantil.
Qual a relação entre Formação Humana, Currículo e o Ensino de Saúde na Educação Infantil?	Relação entre os conceitos Formação Humana e Currículo no processo de ensino de saúde na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora.

Neste momento, imbuídos da investigação das enunciações com base sólida no fenômeno histórico e social que estas possuem, elegeremos as unidades temáticas da pesquisa em questão. Essas Unidades Temáticas são constituídas, segundo Bakhtin (2014), por formas linguísticas como palavras, sons, entoações, bem como, por elementos não verbais da situação, os quais identificamos para esta pesquisa como aqueles produzidos por situações sociais[16] e que interferem diretamente na produção dos dados.

Para atender às ações elencadas no quadro 18, é imprescindível o entendimento do conceito de significação e a participação deste na investigação das Unidades Temáticas (UT). Diferentemente da UT, a significação é um aparato técnico para a realização da UT, são os elementos da enunciação “reiteráveis e idênticos

[16] Nos referimos aos elementos já apresentados no momento da pré-observação, são eles: lotação de professores e mudança no cenário da pesquisa e transferência de professoras geradas a partir da violência urbana.

cada vez que são repetidos". Porém, é impossível qualificar a significação a uma palavra isolada, por isso, já nesta seção abordamos a compreensão de Bakhtin sobre esta relação entre a palavra, língua e enunciação (BAKHTIN, 2014, p. 134).

Elegeremos a Unidade Temática, mas precisamos avançar para a significação porque a UT da enunciação é na essência irredutível a análise, apenas com a significação ou um conjunto de significações permitirão um procedimento analítico. Por todos estes aspectos, vale referir um exemplo aqui realizado por Bakhtin (2014, p. 134):

> O tema[17] da enunciação: "Que horas são?", tomado em ligação indissolúvel com a situação histórica concreta, não pode ser segmentado. A significação da enunciação: "Que horas são?" é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada; ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela, das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa, etc.

Para a apreensão da UT, a compreensão ativa é fundamental, já que a partir do excerto acima, a UT e o campo que compõe as suas significações precisam orientar-se com relação a ela tendo em vista o espaço que se utiliza no contexto correspondente. Aqui já atingimos o processo analítico central que aborda a partir desta compreensão ativa e responsiva uma forma de diálogo, pois "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (BAKHTIN, 2014, p. 137).

Nesta tese, essa afirmação se materializa através dos capítulos que a estruturam, isto é, em sua espinha dorsal a congruência entre de um lado, o campo da empiria investigada na produção dos dados, tomando como mote as enunciações e as significações; do outro, o campo teórico que tem como principais referências para composição da análise e interpretação.

Apresentamos, então, as Unidades Temáticas e as Significações com os referenciais utilizados para composição analítica e interpretativa desta investigação.

Quadro 19: Unidades Temáticas, Significações e Referenciais elegidos para a Pesquisa

UNIDADES TEMÁTICAS (UT)	SIGNIFICAÇÕES	REFERENCIAIS
		Saviani (2005, 2010, 2011), Saviani e

[17] Compreende-se Tema neste caso como Unidade Temática, conforme Bakhtin (2014, p. 133) em nota de rodapé relatou "Para nós, o termo "tema" cobre igualmente sua realização; é por isso que não deve ser confundido com o tema de uma obra de arte. O conceito de "unidade temática" é o que estaria mais próximo do nosso".

Formação Humana (UT1)	Construção histórica do homem e seu desenvolvimento	Duarte (2010), Duarte (2004, 2006), Leontiev (1978, 2004), Luria (1991), Vigotski (2004), Vigotski, Luria e Leontiev (1988), Marx (2004), Mészàros (2002), Ponce (2000)
Currículo (UT2)	Transposição didático-pedagógica da formação humana à práxis social	Saviani (2005, 2010, 2012), Duarte (2017), Gama e Duarte (2017), Gama (2015), Coletivo de Autores (1992), Vigotski (1999), Malanchen (2014), Ribeiro e Zanardi (2018) e Libâneo (1994).
Educação Infantil e o Ensino de Saúde (UT3)	A constituição da Educação Infantil como projeto político e econômico: o ensino de saúde em destaque e a Educação Infantil: ensino, aprendizagem e saúde.	Pasqualini (2010), Ponce (2000), Freire (1991), Kishimoto (1988), Sousa e Araújo (2016), Wanderbroock Jr e Boarini (2007), Rocha (2003), Volobueva e Zvereva (2019), Sminorva e Riabkova (2019), Elkonin (2009), Vigotski, Luria e Leontiev (1988).

Fonte: Elaboração da autora.

Ademais, a estruturação analítica expressa no Quadro 19 se encontra desenvolvida nos dois capítulos, a seguir, cujos títulos são: “Formação Humana na perspectiva histórico-ontológica e o currículo” e “O Ensino de Saúde na Educação Infantil: brincar para formar”. A via de orientação para isto se cumpriu a partir dos objetivos expostos na problematização desta pesquisa, confirmados no Estado da Questão e com a metodologia elegida chegamos a produção de dados, na pesquisa colaborativa, que repercutiu nas unidades temáticas e por fim, nas significações. Todas estas decisões teórico-metodológicas foram alicerçadas nos referenciais críticos da educação, como a Psicologia Histórico-cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-dialético.

5 FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA E O CURRÍCULO

> “Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? [...] A gente quer inteiro. E não pela metade”.[18]

Neste momento, uma abordagem sobre Formação Humana e Currículo se faz necessária para compreendermos a relação destas com o processo formativo do homem. Essa etapa serviu como solo fértil para todo o percurso analítico que se desenvolveu sobre a Educação Infantil e o ensino de saúde, no capítulo subsequente.

Para tanto, neste capítulo apresentamos discussões que evidenciam analogamente a canção dos Titãs que nos indaga: “Você tem sede de quê? Você tem fome de quê? A nossa formação tem sede e fome de quê? O alimento que inebria as possibilidades de transformação social é a formação omnilateral, porque podemos e queremos que a construção histórica da humanidade esteja para nós por “inteiro e não pela metade”.

Nesse sentido, para analisarmos a UT1: Formação Humana e a UT2: Currículo, consideramos a base teórica que fundamenta esta investigação e os seguintes tópicos de discussão: “Formação Humana: porquê precisamos discuti-la?”, “O Currículo: um componente de transposição da formação humana à práxis social” e por último, “Formação Humana e Currículo na Educação Infantil: um olhar a partir da legislação”. Importante anunciar que estes elementos comporão a análise as enunciações das partícipes na pesquisa colaborativa, juntamente com os estudos desenvolvidos pelos autores elegidos para desenvolver a discussão sobre essas Unidades Temáticas.

5.1 FORMAÇÃO HUMANA: PORQUE PRECISAMOS DISCUTI-LA?

Essa seção foi elegida a partir de dois elementos centrais; o primeiro, refere-se aos resultados alcançados pós Estado da Questão em que, na ocasião, evidenciamos três elementos no bloco correspondente a Formação Humana e

[18] Excerto da letra da música Bichos Escrotos, de autoria de Nando Reis, Arnaldo Antunes e Sérgio Britto, em 1986.

Infância: a concepção de infância, o educar e cuidar e, por último, o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural que serviu de sustentação para a maioria dos trabalhos pesquisados. Já o segundo pauta-se nas enunciações que foram manifestadas pelas partícipes, em todo percurso de produção de dados.

Estes elementos foram apresentados a partir do material científico encontrado acerca do tema, o que oportunizou após a leitura e estudo destes um delineamento com enfoque nas discussões sobre Formação Humana e a Infância. Assim, como observado no Estado da Questão, a Psicologia Histórico-cultural se constitui como uma das bases teóricas que atravessa toda a estruturação de atendimento ao objeto.

Neste momento, faremos uma apresentação dos elementos analíticos advindos da produção de dados para este item. Primeiramente, na prática social inicial, as partícipes expressaram, de forma sólida, a compreensão sobre o conceito de saúde e referiram-se a esta como um *"elemento essencial à vida e com isso intrincado as múltiplas relações que a cercam em um cenário não apenas biológico, mas substancialmente social"*. Ora, aqui podemos identificar o primeiro elemento analítico que materializar-se-á neste capítulo, qual seja, "a importância da visão de homem e sociedade no panorama da formação humana", o que expressa a seguinte questão: Nosso ensino está movido por qual compreensão de Formação Humana?

Todavia, mesmo com a apresentação de uma percepção sobre o conceito de saúde em uma ótica que envolve um complexo social, as partícipes, no mesmo encontro, responderam à questão de como esse tema é abordado nas aulas, citando, em sua maioria, atividades diversas que tinham como objetivo evidenciar a importância dos hábitos de higiene, alimentação e exercício físico.

Essa ideia, para duas professoras, estava alicerçada, substancialmente, no cumprimento de um caráter assistencialista, como podemos perceber a partir da voz de **Veneza** quando relata "possui um caráter assistencialista focado no cuidar e educar" e complementada por **Nova York,** quando informa "a visão é de que o trabalho é essencialmente assistencialista e educacional".

Sobre a ideia do Ensino de Saúde desvinculado ao complexo histórico-cultural, na primeira sessão reflexiva, a professora **Cuba** em sua enunciação despertou no grupo uma reflexão sobre a rotina escolar junto a esse tema, referindo-se que

> [...] os hábitos de higiene, o repouso e a rotina da escola se baseiam muito nisso. [...] mas, se eles precisam aprender a lavar as mãos, eles precisam entender além do que estão fazendo em sala, em vez de você perguntar, se lavou as mãos? Deve dizer, você tem água em casa? Como é sua vida? (CUBA).

Na sequência, a professora **Londres** complementou informando

> [...] e a escola ainda traz muito disso né, a escuta dentro da escola é ainda pouco usada ou nunca usada, infelizmente. A gente sempre conversa, vamos ouvir as crianças, vamos dá oportunidade delas se colocarem e dizerem o que pensam. E essa discussão toca a gente agora muito mais forte. Porque temos lá cantina, a hora da higiene, a hora do repouso, a hora do lanche, tem outros projetos (LONDRES).

A professora expressa a inquietação com a rotina e a execução de inúmeras atividades que se estabeleceram na escola e que são desenvolvidas sem um planejamento, desconsiderando, também, o que de fato determina a vida das crianças na comunidade onde vivem e as significações do processo educativo diante disto.

Considerando, as enunciações e significações advindas de diversos encontros, sempre foi exposta, com unanimidade, a dificuldade de corresponder as práticas pedagógicas, a critério deste estudo, o ensino de saúde, com um sustentáculo no complexo histórico-cultural que a conceituação do tema associado a elementos políticos provoca.

Deste modo, o conteúdo analítico expresso neste item tem foco na compreensão da Formação Humana e na concepção de Educação. Sabemos que na literatura encontramos inúmeras concepções de formação humana e educação que atendem a um tipo de homem para cada tempo histórico.

Os elementos discursivos sobre a Formação Humana e Educação que serão expostos neste momento, serviram, substancialmente, para compor os debates desenvolvidos, principalmente, na primeira sessão reflexiva que teve como tema “Saúde e Formação Humana”.

A princípio, utilizaremos como alicerce a construção histórica do homem e seu desenvolvimento. A partir de então pautaremos que tipo de educação e, consequentemente, de formação compreendemos fornecer um maior aporte para uma formação omnilateral[19], que de acordo com Duarte (2016) corresponde à

[19] Importante compreender que a Formação Omnilateral utilizada nesta tese segue as elaborações de Marx e esta, por vez, diferencia-se da Formação Pluriprofissional. Ver MARX, Karl. Salário, preço e

formação com uma individualidade livre e universal.

A educação, para Saviani (2011, p. 13), caracteriza-se como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, cada indivíduo deve apropriar-se do que é humano, produzindo nestes a humanidade (SAVIANI, 2013).

O homem, então, torna-se produto da educação e é por meio da mediação dos adultos que crianças se apropriam das “forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu” (SAVIANI, 2013, p. 250).

Não obstante, o produto de diversos debates nos conduziu para o entendimento de que se a formação do homem, em parte, é produto da educação e sendo a escola, a instituição de ensino formal, esta deve imprimir em sua prática social estruturada, a formação humana com diretrizes para que tipo de homem devemos formar. Então, o ensino de saúde deve ter em sua base uma concepção de Formação Humana e Educação que sirva não apenas a ideia do cuidado, mas, com vistas à transformação social.

Deste modo, Vigotski apresentou a tese de que a *démarche* histórica devia tornar-se o princípio diretor da construção da psicologia do homem, pois este “interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo o homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes” (LEONTIEV, 2004, p.164).

Deste modo, podemos demarcar as contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a conceituação de Formação Humana numa perspectiva histórica, cultural e social sob a égide de um sistema político e econômico que se move na contramão de todos os processos de construção histórica e cultural do se tornar homem.

Ideias manifestadas pelos psicólogos soviéticos, da corrente de Vigotski, se contrapunham diretamente ao pluralismo metodológico e lançaram “uma metodologia marxista-leninista que permitia a penetração na natureza real da psique, na consciência do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 02).

Identificamos, a partir das formulações alcançadas em nosso estudo, a

---

lucro. In Antunes, Ricardo (ORG.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

busca laboriosa por transformar a Psicologia do século XX e os pressupostos que sustentaram essa atividade, o qual se materializou no campo da formação humana. Tal iniciativa percorreu um caminho de coadunar os diversos fragmentos da realidade, os quais separados não expressam o real concreto, mas sim o real aparente e a partir do desvelamento deste ultrapassa o simples nível de descrição dos fenômenos isolados.

Essa elucidação é indispensável para evitar os desacertos de análises desarticuladas, quando aqui apresentarmos as subcategorias de composição da categoria central deste capítulo, a Formação Humana. Isto é, a produção da cultura humana e o desenvolvimento do homem diante das relações históricas, social e cultural.

Abordar a Formação Humana na Educação Infantil é referir-se à construção histórica do homem para, a partir disto, compreendermos os fundamentos que devem ser elegidos para a composição do cenário de práticas educacionais nesta etapa da Educação Básica. Consequentemente, passaremos a desenvolver, primeiramente, os nexos que permeiam tal construção histórica para, posteriormente integrar essa Formação Humana no panorama da Educação Infantil.

Veremos que tratar da Formação Humana diante de uma análise proposta segundo a Psicologia Histórico-Cultural é não se deter apenas na abordagem das questões pertinentes ao homem enquanto ser social. Assim, no momento anterior a esse processo se faz necessário o entendimento das diferenças notáveis dos animais aos homens, essencialmente na natureza consciente, pois é a partir desta apreensão que conseguiremos realizar mais adiante as devidas relações do desenvolvimento do homem, possibilitando-o desde o nascer tornar-se ser social.

Na produção dos dados, percebemos que para as partícipes, a formação humana não se sustentava em cargas genéticas ou biológica, mas ao contrário, que esta era consubstanciada por um constructo social. Deste modo, discutir a diferenciação da ontogênese animal e humana para desenvolver a conceituação de formação é essencial no que tange às contradições, já mencionadas, que cercam esse fenômeno. Assim, mesmo compreendendo esse aporte social para a formação humana, ainda se estabelece na forma de ensino, como o de saúde aqui tratado, em um atendimento meramente em torno de um panorama pautado em necessidades biológicas. Assim, elegemos como primordial, discutirmos a relação entre formação humana e a diferenciação da ontogênese animal e humana para estabelecermos um

solo promissor a uma congruência entre Formação Humana, Educação e Ensino de saúde.

Uma indagação sobre essa questão pode surgir, pois qual a relação entre a formação humana e a diferenciação da ontogênese animal e humana? O mote da resposta parte da compreensão do processo histórico de construção da cultura como elemento intrínseco e resultante da atividade humana. Deve-se, então, para apreender a raiz desta questão atentar-se à dialética entre os conceitos de necessidade e de liberdade.

No que diz respeito à natureza existem apenas “os processos causais, espontâneos, imanentes, dos quais está ausente a ação movida por objetivos conscientes”, isto é, não há liberdade, a atividade animal é movida apenas pela satisfação de necessidades (DUARTE, 2004, p. 47). Já o conceito de liberdade, para Marx, é construído pelo gênero humano a partir dos processos sociais como resultados de decisões coletivas e conscientes, os diferenciando dos processos naturais espontâneos, como também, dos processos sociais alienados. Este último, por vez, corresponde a processos sociais criados pelo ser humano, mas, que os dominam como forças naturais incontroláveis (DUARTE, 2004).

Sabe-se, então, que todas as ações expressas pelo ser humano passam pela compreensão da natureza humana, tornando fundamental a apreensão do real concreto e as diferenças deste com os demais seres vivos. Com isso, os animais se adaptam à realidade natural para que sua existência seja garantida, contudo, ao homem essa relação não é apenas dirigida devido à necessidade de sobrevivência, mas envolve um complexo consciente (SAVIANI, 2005, 2010; LEONTIEV, 2004).

Importante sabermos que ao longo do percurso histórico do homem, o seu desenvolvimento era norteado por duas leis, o que ficou conhecido pela dupla determinação das leis sob a formação histórica do homem, as quais são: a lei biológica que adaptava os órgãos e anatomia deste às condições e às necessidades de produção; e a lei sócio histórica que orientava todo desenvolvimento da produção e os fenômenos que essa engendra (LEONTIEV, 2004).

A etapa essencial que constitui o homem moderno demarca-se a partir da espécie *Homo Sapiens* que foi um momento substancial para o homem se libertar inteiramente de sua dependência inicial, das mudanças biológicas que se transmite por hereditariedade.

Em suma, o homem uma vez constituído, ainda pode sofrer qualquer ação

das leis de variação e da hereditariedade, mas tais modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico dele e da humanidade (LEONTIEV, 2004). Para Vigotski (2004), o decurso do desenvolvimento, as leis elementares e os fatores essenciais que dirigiram todo o processo de evolução biológica se tornaram uma porção reduzida e retrocederam ao segundo plano com relação as complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano.

Logo, se as complexas leis sociais são o motor para o desenvolvimento humano, como ainda podemos governar nossas práticas sociais no que corresponde ao ensino de saúde, na educação de crianças, voltados para a porção de evolução biológica, por hora já reduzida a segundo plano desde que o *homo sapiens* se fez homem moderno? Diante deste questionamento, nos deteremos a discutir alguns elementos conceituais significativos para o curso analítico que dará sustentação às UTs que ainda serão discutidas.

Neste sentido, atentemo-nos aos elementos conceituais com a devida cautela de não conferir a uma análise elaborada a partir de Bakhtin um processo analítico proveniente de estudos que a empiria se torna o objeto central, mas a desvincula das teorias que apresentam o complexo que a cerca.

A teoria do dialogismo de Bakhtin já alertava, informando que as enunciações constituem uma fração de uma comunicação verbal carregadas de conteúdo e sentido ideológico. Com isso, a análise deve ser governada por tais enunciações que são, além de vozes, expressões vivas da realidade social, conjuntamente com autores que também construíram suas elaborações para responder aos problemas dessa realidade. O contrário disto, estaríamos cometendo um dos erros mais rudimentares do objetivismo abstrato.

Portanto, o desenvolvimento do gênero humano encontra-se no caráter próprio de sua atividade vital. Assim, diferente do homem, o animal “[...] é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela” (MARX, 2004, p. 84). A exemplo de que a atividade animal pode materializar-se, com vistas a possibilidades de construção encantadora, como da colmeia formada pelas abelhas, do estoque de suprimentos das formigas e a famosa arquitetura de João de Barro. Entretanto, tal encantamento pode ser desenvolvido apenas pela gênese humana que observa, analisa e apreende a realidade. Todos esses animais mencionados realizam atividades há séculos e sem mudanças, enquanto que a atividade humana

supera suas ações mais simples e as modifica.

O fenômeno descrito se deu porque o homem, ao lutar pela sobrevivência, extraía da natureza os meios necessários para atendimento desta atividade vital de forma ativa e intencional. “E o trabalho[20] instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2005, p. 11).

O Trabalho, com sua natureza na atividade humana, passa a transpor o simples atendimento de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas para explorar mais possibilidades e habilidades para a transformação de objetos naturais em objetos sociais. De modo concomitante a essa produção de material, por esta ser uma atividade em essência coletiva, quando se produz instrumentos, se produz relações sociais (DUARTE, 2004).

As necessidades no panorama da atividade humana expandem-se em proporções que ultrapassam as necessidades de mera sobrevivência e alcançam as necessidades propriamente sociais. Esse processo leva o gênero humano, por meio do trabalho, se objetivar em objetos que passam a ter funções bem definidas na prática social (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Compreende-se, então, que com a atividade humana e as relações sociais que cercam a produção, os instrumentos ganham uma existência objetiva, transferindo-se a atividade física e mental dos seres humanos para os produtos da atividade. Isto é, o processo de objetivação transpõe as faculdades própria do humano para o objeto e este por vez passa a ter uma função no interior da prática social (DUARTE, 2004).

É oportuno resgatar, também, os conceitos de atividade e ação, apresentando suas diferenças, com o intento de explicar a estrutura da atividade humana, segundo Leontiev (2004). Uma atividade pode ser composta de diversas ações e realizada por diferentes indivíduos que as executam com objetivos distintos isoladamente, mas possuem um objetivo comum para a efetivação da atividade. Vamos a um exemplo:

> [...] a caça na sociedade primitiva, durante a qual um grupo de caçadores ‘assusta’ e afugenta a caça que deve ser apanhada, enquanto outro grupo arma emboscada para ela; aqui poderia parecer que as ações do primeiro grupo contradizem as necessidades naturais de apanhar a caça e só

[20] Esse conceito de trabalho não se refere ao que se compreende por emprego. Este último é um processo de troca característico da sociedade capitalista em que, segundo Marx (1985), o trabalhador vende sua força de trabalho, porque esta torna-se mercadoria na sociabilidade capitalista.

> adquirem sentido a partir das ações do segundo grupo cujo resultado é a caça da vítima pelos caçadores (LURIA, 1991, p. 77).

O exemplo mencionado trata de dois grupos que realizam ações distintas, com objetivos também distintos e quando isoladas não possuem um sentido para a efetivação da necessidade de abater uma caça para saciar a fome. Entretanto, quando as duas ações se coadunam para efetivar o objetivo da atividade, estas passam a ganhar um sentido real. A distinção entre atividade e ação não é simplória, já que permite a apreensão da atividade humana e da estrutura da consciência, resultado do conjunto da atividade social, que só se tornam possíveis na esfera do gênero humano.

Para Vigotski, Luria e Leontiev (1988) denomina-se de “atividade consciente” aquilo que permite as ações humanas serem organizadas, quando necessárias, separadamente, contudo não se distanciando do objetivo final comum.

Articulam-se, planejam-se e organizam-se as ideias e ações com o objetivo de atender às necessidades através da produção dos meios que compõem a atividade humana. Assim, “ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) ” (SAVIANI, 2005, p. 11).

Os elementos discutidos até aqui permitem a compreensão da questão referida anteriormente sobre, “Como ainda podemos governar nossas práticas sociais voltados para a porção de evolução biológica?” Após a discussão sobre os conceitos de “desenvolvimento do gênero humano”, “o trabalho como natureza na atividade humana” e “a atividade consciente” chega-se ao seguinte resultado, de que a partir do momento que o homem se liberta inteiramente do despotismo da hereditariedade, a construção e apropriação da cultura não se transmite de modo algum através da hereditariedade biológica, mas a partir das gerações precedentes no âmbito das relações sociais. Assim, Leontiev (1978, p. 264) acrescenta que

> Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Dessa forma, quando nasce, o ser humano se depara com uma imensidão de riquezas construídas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, que para Leontiev (1978) são os únicos seres, em nosso planeta, criadores. Isso

porque as gerações findam-se e sucedem-se, todavia tudo que foi criado passa para as gerações seguintes que, através do desenvolvimento da humanidade, multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta.

Neste momento, podemos citar o que o curta “Vida Maria” provocou para iniciarmos o debate da sessão reflexiva sobre “Saúde e Formação Humana”. O vídeo expressa um ciclo de “Marias” que produzem as suas vidas sem destoar do que foi vivido por outras Marias da família. Em uma reprodução que não cabe reflexão, analogamente, podemos inferir as ações de nossa educação escolar, que por vezes, são realizadas sem as devidas reflexões de qual perspectiva social estamos fornecendo às crianças. Estaremos reproduzindo apenas aquilo que nos é posto socialmente, produzindo Marias e Josés, ou estamos voltados a romper com os modelos educacionais que negligenciam a apropriação da produção da cultura humana por estarem alicerçados no projeto político-econômico da sociabilidade vigente.

Sob tal enfoque, vale apresentarmos, ainda, os conceitos de objetivação e apropriação da cultura humana, como também, o processo de alienação. Assim, devemos resgatar o processo de objetivação para a continuidade do desenvolvimento do que compreendemos sobre formação humana.

O processo de objetivação, o qual os fundamentos próprios do ser humano são corporificados num objeto e este sendo material (ex: um instrumento) ou não material (ex: uma palavra), possui uma função social, isto é, tem um significado socialmente estabelecido.

Por vez, este processo de objetivação da cultura humana necessita de um outro processo, o de apropriação. Tal processo de apropriação pode ser compreendido através de três características, são elas: primeiramente, que o indivíduo reproduza os traços essenciais da atividade acumulado no objeto, em outras palavras, a atividade de utilização deste objeto resulta em apropriação de um produto da história humana. Na segunda característica, os indivíduos e sua relação dialética com a história social permitem a apropriação dos fenômenos culturais resultantes de uma prática social, isto é, são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas formadas ao longo da história social. “Ao se apropriar de um produto cultural, o indivíduo está se relacionando com a história social” (DUARTE, 2004, p. 51). Por último, a terceira característica demarca o processo de apropriação sempre mediatizado pela transmissão de experiência social e, apenas, possível por

meio das relações entre os seres humanos, ou seja, através de um processo educativo.

Podemos concluir que a formação do homem se efetiva por meio da relação entre objetivação e apropriação, como afirma Duarte (2004, p.51-52).

> A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto e indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais, etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Importante localizarmos aqui, a expressão e conteúdo das vozes das professoras **Bianca** e **Paris** que estão impregnadas de conteúdo social que constituem, nos nexos causais, evidências em elementos sócio-históricos. Assim, para elas, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, mencionada no excerto acima, as crianças precisam de representações que junto às associações devidas chegarão a apropriação da produção humana. Para Paris, “as crianças são movidas pelo exemplo”, especialmente porque nesta idade buscam apreender o mundo, o observando.

Em sequência, a enunciação de **Bianca** traz à tona a complexidade de se pensar Formação Humana que vem por meio de um processo educativo, como já referido por Duarte (2004), de forma direta ou indireta, intencional ou não-intencional. A professora diz que “para toda presença educativa, o exemplo é muito importante [...] quando não vemos mulheres falando em grandes assembleias, não nos sentimos representadas e precisamos de mulheres falando para mulheres se sentirem empoderadas e falarem também”.

Por conseguinte, o desenvolvimento e formação do indivíduo em ser genérico só é possível através da dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio do trabalho. Todavia, a objetivação, diante de uma sociabilidade capitalista, torna-se objetivação alienante, com consequências que conduzem à exteriorização que converte o trabalho, eliminando sua essência, em um objeto que existe fora, independente e estranho a quem o produziu. Assim, para Marx (2004, p.88) “a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta como coisa estranha e hostil”. Isso deve-se ao fato que o produto do trabalho se materializa em forma de mercadoria e não

pertence a quem o produziu, mas é propriedade do capital.

Em continuidade, faz-se necessário localizar aqui a enorme contribuição de Aníbal Ponce com a obra Educação e Luta de Classes, quando considera a educação um fenômeno social e que para compreender a dinâmica que rege a formação humana e a educação deve-se considerar que o homem está vinculado a um período histórico do qual não pode ser separado (PONCE, 2000).

Para tanto, Ponce (2000) utiliza-se da experiência da comunidade primitiva em uma espécie de comunismo tribal como origem pré-histórica para referir-se à formação humana, do tornar-se ser social. Essa trajetória tem uma relação intrínseca desta formação com as relações sociais engendradas. Isto é,

> [...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral (PONCE, 2000, p. 21).

Todos os membros da comunidade estavam em igualdade com relação a todas as atividades e relações que realizavam. As mulheres, crianças e homens compartilhavam de um ambiente que era construído e mantido por toda comunidade, sem relações de exploração e com uma educação que se mantinha a uma vigilância difusa do ambiente e não era confiada a ninguém em especial (PONCE, 2000).

Na comunidade primitiva, a educação, apresentava-se com uma função espontânea e entregue a toda comunidade. Reconhecer tal tarefa, por vezes, se torna difícil por conta da relação dada a escola e educação, e esta, ainda com visão individualista de educador e educando.

O desenvolvimento da criança em meio à relação social de dada comunidade primitiva nos permite visualizar as possibilidades de formação humana sem, em parte, as interrupções advindas de nosso período histórico e o distanciamento destas atividades de uma sociedade comunal. Assim,

> A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente (PONCE, 2000, p. 18).

O resgate sobre a organização da comunidade primitiva com sua formação não remete de forma linear a uma ideia de que devemos retornar ao primitivo para vivenciarmos as mesmas práticas, mas que o conteúdo histórico nos serve na apreensão de experiências que são possíveis de serem materializadas em nosso ideário, já que estão destacadas de nosso período histórico.

Em continuidade e no delineamento sobre formação na perspectiva histórica, cultural e social, Leontiev (1978) cita Marx a partir dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, utilizando da elaboração sobre as forças essenciais do homem para fundamentar a análise sobre a natureza social. Pode-se concluir, portanto, que,

> Foi Karl Marx, [...] o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico: “Todas as suas (trata-se do homem A. L.) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (MARX, 1844 apud LEONTIEV, 1978, p. 264).

Também, ancorado nos Manuscritos, Saviani (2010) faz a correlação do indivíduo enquanto um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano com relação à atividade vital, definida como aquela que assegura a vida de uma espécie. Assim, para Saviani (2010, p. 426), “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”.

As construções e aquisições advindas das relações humanas são fixadas em “produtos advindos da atividade humana”. Entretanto, também no decurso do processo sócio histórico, tais aquisições do desenvolvimento histórico do homem podem separar-se daqueles que as criaram (LEONTIEV, 1978). E, como isto é possível? Primeiramente,

> Esta separação toma antes de mais nada uma forma prática, a alienação econômica dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela parece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Consequentemente, com a divisão social do trabalho, isto é, a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e passam a pertencer a homens diferentes. O resultado da atividade do homem, em seu caráter concreto, se apaga para tomar uma vida de mercadoria com caráter totalmente impessoal (LEONTIEV, 1978). Desse modo, “o produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador” (SAVIANI, 2010, p. 428).

Em consonância ao exposto, a partir deste cenário Leontiev (1978) afirma que estas relações produzem uma estratificação da cultura e, consequentemente, da Formação Humana. Nesse sentido, o desenvolvimento segue vias radicalmente diferentes

> Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Diante do processo de alienação, na educação, surgem questionamentos como: “uma das armadilhas contidas nas proposições de boa parte das correntes pedagógicas em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, atrelando essa aprendizagem ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista?” (DUARTE, 2004, p. 55). Leontiev (2004) destaca que este processo ocorre de duas formas, uma pela dissociação entre o sentido e significado das ações humanas e outra pela impossibilidade de boa parcela da humanidade se apropriar das grandes riquezas materiais e não-materiais existentes.

Outro elemento significativo a este tema é que tal concentração, divisão social e estratificação da cultura não se produzem apenas no interior de alguns seletos países, sobretudo, essa desigualdade manifesta-se ainda mais duramente ao nível de escala mundial.

Na sociedade de classes, então, para a maioria das pessoas as aquisições daquilo que é produzido por estas só é possível a apropriação dentro de limites

miseráveis, já que um pequeno número de pessoas usufrui desta produção humana (SAVIANI, 2010).

A produção humana integra tudo aquilo que foi criado e que todos poderiam usufruir com liberdade e igualdade, a exemplo da habitação, prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como direito social. Com isso, a critério do objeto desta pesquisa, o ensino de saúde deve estar alicerçado no constructo da produção humana com via a formação omnilateral e considerar os problemas de ordem social no ensino, desde a Educação Infantil, é urgente. Cabe aqui apresentarmos as enunciações expressas sobre as condições de vida das crianças do CEI participante dessa pesquisa colaborativa e do quanto a apropriação das aquisições por elas ocorrem em limites miseráveis, como já anunciado acima por Saviani.

A professora **Cuba** provoca o grupo com a seguinte questão, “[...] em que tipo de habitação as crianças vivem?”. Logo complementa a enunciação afirmando que “em uma visita a casa dessas crianças, percebe que não tem diferenciação do adulto para a criança, da sala para a cozinha [...]”. A professora **Paris** complementa afirmando que “a habitação é precária, saneamento básico é precário”. Surge, então, um novo questionamento pronunciado por **Paris**: “Como trabalhar a questão de saúde com crianças que vivem em um lugar assim?”. E continua: “Como eu vou dizer para uma criança que ela tem que lavar as mãos e cortar as unhas, se quando chove as pessoas ficam ilhadas e falam com a maior naturalidade do mundo que sai vários ratos do bueiro?”.

Deste modo, a perpetuação desta realidade é consequência do processo de alienação que intervém na esfera econômica e intelectual e só com a destruição das relações sociais que determinam o engendramento do processo através da exploração do homem pelo homem é que podemos por fim e restituir todos a sua natureza humana. Por conseguinte,

> Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Todavia, não há outra maneira do homem se desenvolver como ser genérico salvo pela dialética entre a apropriação da atividade humana, a qual é objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade já por meio da atividade vital,

isto é, o trabalho (SAVIANI, 2010). Por outro lado, sob o solo que germina exploração, alienação e aprofundas desigualdades, o trabalho perde sua natureza inicial e passa a cumprir função de aprisionar homens e mulheres com o objetivo de manter o *status quo* desta forma de sociabilidade.

A dissociação entre o sentido e o significado das ações conjuntamente as condições de existência do homem a conduzem para no trabalho atrelado aos ideais do capitalismo. Compreendamos que no caso de uma tecelagem o sentido da atividade não é a fiação e formação do tecido, mas, sobretudo, e unicamente, o salário, pois "é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu" (LEONTIEV, 2004, p. 123).

Como previsto em estudos por Mészàros (2002), a ruptura entre o sentido e significado avança em passos largos, em níveis extremamente destrutivos, podendo provocar através do processo social de alienação catástrofes sociais e ambientais sem precedentes na história.

Neste aspecto, a professora **Bianca** rememorou o crime social e ambiental ocorrido em Mariana e Brumadinho[21]. Sua enunciação soma-se ao que estamos discutindo a partir do exposto por Mészàros (2002), quando diz que, "é um descaso com a população, [...] quem trabalha numa empresa cuidando de uma barragem, não possui dinheiro para morar longe. [...] como acontece nos grandes centros urbanos, as pessoas moram na favela porque é mais próximo do trabalho. Então, quando a favela desmorona, escutamos: mas, o que ele foi fazer aí? Para que morar em cima do morro? Mas, ele tinha opção? Complementa: "[...] é muito fácil culparmos pessoas que vivem nessas condições pelos problemas onde estão inseridas, mas precisamos perceber que esse é um problema maior que o individual".

Torna-se, essencial, portanto, a superação das relações sociais de produção que fazem do trabalho uma atividade alienada. Também deve-se superar na apropriação pela minoria dos objetos sociais já existentes na cultura que deveriam, longe da égide do sistema político e econômico, formar o indivíduo como um ser humano em sua totalidade. Supera-se, assim, a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico.

Decerto, a compreensão de Formação Humana não deve ser acurada se

[21] Crimes ambientais que foram cometidos nas duas cidades que localizam-se no estado de Minas Gerais. Para manter a exploração das regiões o custo humano e ambiental foi altíssimo.

não desvelarmos os nexos causais que cercam essa categoria. Formar um indivíduo, uma criança, não é apenas promover a educação identificada em documentos, mas, essencialmente promover um grau de conscientização crítica das formulações desenvolvidas para a sociedade e o porquê destas. Então, ensinar sobre saúde deve, também, seguir a mesma perspectiva da educação geral, apresentando às crianças a produção da cultura humana sobre saúde e as contradições postas por um sistema político-econômico que, ao mesmo tempo em que avança em tecnologias, também, aprofunda a desigualdade de acesso a essa produção.

Cabe aqui tocarmos que a pesquisa colaborativa alicerçada no materialismo histórico dialético considera em todo processo investigativo e de produção da pesquisa os nexos causais das relações sócio-políticas com a as ações desenvolvidas na pesquisa. Deste modo, as duas intercorrências vividas por todos na pesquisa: a partir da lotação e mudança de várias professoras da primeira escola, conduziu para uma desistência em massa, passando de 16 para 5 professoras ao final; como também, no momento de pré-observação que nos deparamos com um grupo de facção do bairro da segunda escola, utilizando a violência para amedrontar três professoras, partícipes desta pesquisa, a novamente serem deslocadas para outra unidade de ensino.

Como não considerarmos os nexos causais na construção de uma efetiva formação humana? Como não abordar o saber objetivo, considerando a cientificidade como ampliadora do saber empírico para evitarmos os equívocos de julgamentos morais? São reflexões essenciais na busca por pensar a formação humana e o currículo numa perspectiva histórico-cultural.

Apresentaremos a síntese analítica deste item que foi conduzida pelas enunciações em todo curso da pesquisa colaborativa. Conseguimos eleger dois elementos centrais que se tornaram o mote do debate de formação humana, são eles: a compreensão sobre o conceito de saúde que as partícipes definiram por ser um “elemento essencial à vida e com isso intrincado as múltiplas relações que a cercam em um cenário não apenas biológico, mas substancialmente social”. E o outro, que mesmo com a concepção de uma saúde com aporte social, as partícipes, apontaram em suas práticas pedagógicas que “os hábitos de higiene, de alimentação e de exercício físico são expressões do ensino de saúde” desenvolvido em sala, mas estes, destituídos de um caráter histórico-cultural.

Essa afirmação foi validada, no último encontro pós-observação, a partir da enunciação da professora **Nova York** quando relatou que todas “trabalhavam saúde, mas não tínhamos propriedade sobre o que estávamos trabalhando”, com a complementação feita pela professora **Veneza** ao informar que “era abordado muito a saúde com uma visão higienista”. Então, para atender ao objeto desta pesquisa colaborativa, desenvolvemos neste subitem de “Formação Humana: porquê precisamos discuti-la?” os conceitos de “desenvolvimento do gênero humano”, “o trabalho como natureza na atividade humana”, “a atividade consciente”, “a objetivação e apropriação da cultura humana”, como também, “o processo de alienação”.

Consequentemente, chegamos à seguinte conclusão, se o desenvolvimento do homem se consubstancia a partir de elementos histórico-culturais, o ensino de saúde não deve ter base meramente biológica. Segue-se o que apresenta a Formação Humana alicerçada na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, que permite alcançarmos a compreensão de que as formações materializadas e institucionalizadas para nossas crianças devem provocar nestas, em todo o decurso formativo, possibilidades de conhecimento amplo, também, no ensino de saúde, e a apropriação das culturas e compreensão da realidade com todos os seus nexos causais.

Só com essa movimentação “contra a maré” será possível vislumbrar futuros adultos convictos do que podem conquistar e usufruir enquanto ser social e manifestar-se por melhores condições de vida até chegarmos em uma educação omnilateral. Esta, por vez, é justamente uma educação que possua um caráter totalizante, o qual provoque um amplo conhecimento e capacidades de efetivação de uma práxis social, em que todos os membros dessa sociabilidade possam alcançar o desenvolvimento das capacidades humanas, sem restrição por ordem de classe social. Finalizamos, então, com essa enunciação: “[...] a relação com o comunismo e a vida social, [...] o que é bom precisa ser comum e as pessoas precisam entender essa relação. [...] o que é produzido precisa ser consumido por todos” (Professora **Cuba**).

5.2 O CURRÍCULO: UM COMPONENTE DE TRANSPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA À PRÁXIS SOCIAL

A discussão sobre o currículo é necessária, já que a formação humana que apresentamos até aqui não se desenvolve em sua totalidade, no âmbito escolar, sem um currículo que permita ao estudante se apropriar da produção humana. Nesse sentido, a formação humana articula-se, de forma intrínseca, com o currículo para possibilitar a construção e produção do conhecimento sistematizado pela escola.

Essa temática foi elegida novamente considerando, por um lado, o Estado da Questão no qual verificamos produções científicas que discutem as significações do currículo para os sujeitos sociais na Educação Infantil; e por outro lado, as expressões e enunciações produzidas na pesquisa colaborativa.

Percebemos que o tema currículo não era algo que as professoras discutiam no seu cotidiano, e talvez, também, nos encontros formativos promovidos pela Secretaria de Educação do Município de Sobral. Chegamos a este elemento de análise a partir de enunciações produzidas no primeiro e último encontro.

No primeiro encontro, na prática social inicial, as professoras responderam à 5ª questão do roteiro 01, que indagava: “Existe alguma diretriz nas ações para a docência na Educação Infantil em Sobral que oriente as elaborações pedagógicas para esse tema? Caso sua resposta seja sim, quais são as orientações?”. As respostas para tal questionamento foram:

> Não. A proposta pedagógica do município está em construção **(Veneza).**
>
> A proposta curricular do município estar em construção **(Nova York).**
>
> Sim. Atualmente somos orientados pela BNCC já que nossa proposta pedagógica ainda está em construção **(Paris).**
>
> Não, mas estamos em processo de elaboração do currículo no qual esse tema será contemplado baseado nas orientações da BNCC **(Londres).**
>
> Não. Apenas assuntos abordados nos livros didáticos **(Cuba).**

A maioria das enunciações apontou que a Educação Infantil no ensino público de Sobral não possuía um currículo formal, mas que estava em construção. Já no último encontro, pós-observação/catarse, quando indagadas novamente sobre essa questão, responderam, com unanimidade, que não estava sendo produzido. Apenas no final deste encontro, associaram as práticas pedagógicas discutidas nos momentos formativos com a construção de um currículo. Podemos conferir a partir

da enunciação de **Cuba** que confirma sua afirmação do primeiro encontro e dar direcionamento sobre a construção do currículo.

> Na verdade, hoje, o que se vivencia na Educação Infantil são materiais. Adotou-se determinado livro, então, vamos cumprir isso aqui. Infelizmente ainda é assim! Sabemos que o currículo é para ser além disto. Assim, existe um grupo de estudo que participam alguns professores, coordenadores, técnicos da secretaria, escola de formação que estão na construção deste currículo.

Deste modo, o tema currículo na Educação Infantil passou a ser um elemento analítico de composição de um cenário de discussão sobre o ensino de saúde pautado numa formação humana que visa o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e que necessita de um "currículo[22]" para a sua materialização.

Embora a temática sobre o tema em questão torne-se indispensável para a construção das ideias e busca pelo atendimento ao objeto de estudo, não produzimos um campo de discussão que conduza para as diferenciações existentes sobre currículo e nem de análises das diversas teorias consolidadas.

Mediante o exposto, traçamos como percurso analítico a discussão da conceituação sobre currículo que possui um aporte, também, na historicidade, no social, abordamos os princípios curriculares e o saber objetivo. Para a efetivação desta análise utilizamos as enunciações produzidas nesta pesquisa, como o material didático que serviu aos Centros de Educação Infantil de Sobral, no período de 2015 a 2018[23].

Porquanto, a diretriz que engendrará os processos de desenvolvimento desta tônica terá alicerce nas elaborações de Saviani, tendo em vista que a Teoria da Pedagogia Histórico Crítica se aporta no materialismo histórico-dialético, bem como, aproxima-se de alguns fundamentos da Psicologia Histórico-cultural, no que concerne à construção do conhecimento e formação de um novo homem.

No primeiro capítulo do livro "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras

---

[22] Aqui não estamos defendendo a ideia de que apenas um currículo formal para a Educação Infantil permite a materialização da Formação Humana desenvolvida no subitem anterior, mas a organização do processo de ensino nesta base é essencial para ter vistas ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

[23] Essa informação foi repassada pela professora **Paris** quando forneceu o material didático para estudo. Na segunda sessão reflexiva, **Paris** entregou à pesquisadora, o material didático dos níveis de ensino II e IV de forma volitiva, mas provocada pelas significações dos enunciados e enunciações desenvolvidas pelas partícipes.

aproximações", Saviani (2005) demarca a formação humana que desenvolvemos no subitem anterior que expressa o papel do trabalho na transformação do homem e da natureza, fundamentando-se a partir do materialismo histórico e dialético.

Precipuamente, a concepção de currículo para Saviani (2005) carrega em sua conceituação um alicerce na historicidade e a defesa de "produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens" (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528). Para isto, considera o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores[24] em circunstância máxima possível diante do contexto histórico da atualidade.

A saber, a escola é comumente vista como um cenário medular para a concretização do currículo e, como consequência desta atividade, centrada na busca por êxitos no campo do conhecimento advindo de um saber sistematizado. Não obstante, os elementos que circundam o conceito aqui expresso não se concebem de modo linear, mas fazem parte de um constructo que integra, com complexidade, diversos elementos substanciais que envolvem o currículo.

Portanto, o ensino de saúde, também, não é concebido de modo linear e integra em sua estrutura a complexidade que envolve diversos elementos, como a articulação desta temática com a prática social das crianças. Deste modo, abordaremos os princípios curriculares e saber objetivo expressos nas elaborações de Saviani.

Quando a palavra manifestada é "currículo", remete-se, prontamente, à pergunta: o que o aluno deve aprender? Tal indagação prevalece em detrimento da condução da problemática para o epicentro da formação humana vinculada ao constructo social que engendra a produção do ser e é capaz de localizar as contradições advindas da sociabilidade atual. Materializar esse currículo é bem mais que selecionar conteúdos e organizá-los em sequências lógicas e justificáveis. Para isso, tomaremos como mote os princípios apresentados pelo Coletivo de Autores[25] e que se encontram aprofundados a partir das formulações de Saviani através dos estudos desenvolvidos por Gama (2015) e Gama e Duarte (2017) que contribuem

---

[24] Para saber mais sobre Funções Psicológicas Superiores, ver Obras Completas Tomo III de Vigotski. Abordaremos no próximo capítulo esse tema com maior desdobramento para a aprendizagem.

[25] O estudo de Gama e Duarte utiliza-se dos princípios curriculares expostos no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores. Este livro tornou-se referência para a Educação Física Escolar e possui em sua base aproximações de teorias desenvolvidas por Saviani, pelos Psicólogos da Escola de Vigotski e pela Pedagogia Soviética.

para a seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo escolar. A partir daqui, em sequência, abordaremos um a um.

O primeiro princípio, corresponde à “Relevância Social do Conteúdo”, que se envolve diretamente com o conceito de clássico que Saviani (2012) defende quando enfatiza que o clássico resiste ao tempo, tornando-se referência.

Para aprofundamento, destaca-se o clássico, em quatro aspectos, são eles: 1. O clássico fornece critérios para que, no campo pedagógico, possamos diferenciar o essencial, do acessório; o principal, do secundário e o que é duradouro, do que é efêmero; 2. O clássico propicia a efetuação do trabalho pedagógico a partir de grandes autores, textos e temas que juntos possibilitam condições ideais para a formação de novas gerações; 3. O clássico permite que através do critério ocorra a montagem dos currículos escolares, distinguindo atividades nucleares das escolas com atividades extracurriculares, estes últimos com caráter essencialmente de contribuir com o enriquecimento do primeiro; Por último, o clássico, neste constructo, deve fornecer “referência para a organização do conjunto da educação como um sistema com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e tempo, constituindo um ambiente estimulante e propício à formação plena de cidadãos [...]” (SAVIANI, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, o primeiro princípio estabelece, alicerçado no que já discorremos acima, uma relação dos conteúdos com a realidade social concreta, ofertando possibilidades ao aluno compreender os determinantes sócio-históricos enfrentados por sua classe social. Aqui falamos da classe subjugada pela classe dominante (GAMA; DUARTE, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste interim, o tema saúde, quando abordado na Educação Infantil deve ser estruturado a partir da realidade social concreta, compreendendo os determinantes sócio-históricos, como expresso pelo professor **Joel** quando evidenciou ao grupo a concepção de determinantes e condicionantes a saúde.

> Quando discutimos as condições dos determinantes e condicionantes podemos utilizar uma balança, que de um lado a determinação traz os significados, as coisas que são determinadas à nossa saúde, e do outro lado da balança, os condicionantes. [...] então, tenho um significado de que a segurança influencia a minha saúde, a moradia influencia a minha saúde, a parte agrícola influencia a minha saúde, educação. Esses são significados que determinam a minha saúde, mas tenho também os condicionantes. Será que consigo ter acesso a todas as práticas de saúde? Será se consigo desenvolver práticas de saúde em minha casa com todas as condições que foram apresentadas?

Em vista disso, os determinantes e condicionantes de saúde podem convergir para a estruturação dos conteúdos a serem abordados na Educação Infantil, com a temática saúde, e que se conectem com a realidade concreta apoiados pela Formação Humana já desenvolvida neste capítulo.

Importante mencionar que ao analisar o material didático[26] das turmas de ensino infantil II e IV[27], estes, em inúmeras tarefas[28] apresentam em seu conteúdo uma expressão sobre saúde. Todavia, a vinculação com a realidade social e a utilização do conceito de clássico elaborado por Saviani, deve ser concebido pelo professor, já que o material didático elenca apenas atividades, sendo o conhecimento científico e as interseções com a realidade social atribuições de quem irá ministrá-lo. Tomando como referência uma tarefa localizada no volume IV, do material didático destinado ao Infantil II que apresenta questões sobre alimentação, instigando a criança a compreender a origem dos alimentos, apresentamos, abaixo, duas atividades expressas em questões:

> 1. De onde vem as frutas, as verduras, os legumes, o feijão e o arroz que você come? Converse com os colegas e com o professor ou a professora sobre esse assunto.
> 2. Você ou algum dos colegas respondeu: supermercado, feira ou mercado? E como esses alimentos nascem? Onde nascem? Observe abaixo as imagens de uma plantação de feijão, do feijão como é vendido nos supermercados e o feijão como você come.

Figura 11: Da origem do feijão ao consumo

Fonte: Material Didático do Infantil II

---

[26] Da Coleção “Lendo e escrevendo, volta e meia vamos dar, muitas histórias vamos contar: educação infantil” de autoras cearenses Macambira e Freitas e publicado pela “Aprender Editora Cearense de Material de Ensino LTDA”.

[27] A escolha por estes níveis de ensino está baseada nas aulas desenvolvidas na observação desta Pesquisa Colaborativa, o qual foi elegido os níveis de ensino II e IV para execução do planejamento de ensino.

[28] O material didático se constitui com inúmeras tarefas que são expressas as atividades pedagógicas e temas a serem trabalhados na Educação Infantil.

Consideramos para uma análise na perspectiva histórico-cultural, partindo do mesmo exemplo de atividade citada acima, que o conhecimento científico elaborado para este fim deve-se pautar não apenas na explicação da origem do alimento, mas das contradições que cercam este tema como mencionado, logo a seguir, na enunciação de **Paris**.

> Eu sou filha de agricultor, então eu não poderia não levantar essa bandeira, [...] dos que moram no interior e que de alguma forma estão marginalizados, eles vivem num contexto de não serem valorizados, eles vivem à margem da sociedade apesar de terem sido a base da produção alimentícia, de produzir aquilo que sustenta as massas. É uma comunidade que é desvalorizada. [...] inclusive as novas gerações, [...] não querem ficar, não se reconhecem naquele espaço, porque ali não tem dignidade [...] porque o sistema diz que aquilo não tem valor e contido na cabeça das pessoas acabam perdendo a identidade.

Neste momento, passamos para o princípio seguinte, a "adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas do aluno", e este, por vez, conecta-se com a construção de saberes, já que para que o currículo escolar possa viabilizar a sua assimilação pelos alunos, depara-se fundamentalmente com um conceito desenvolvido por Vigotski (1999), a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)[29].

Portanto, conectar a construção de saberes e os processos que a concebem com a construção de um currículo "significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico" (GAMA; DUARTE, 2017, p. 523).

Outro princípio é o "da objetividade e enfoque científico do conhecimento" que se relaciona com o que Saviani apresenta sobre o saber objetivo. No que tange aos aspectos gnosiológico e ideológico, Gama e Duarte (2017) expressam que a identificação destes é primordial para a compreensão sobre objetividade e neutralidade, elementos centrais para a concepção de saber objetivo.

> Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências. Assim, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber; não por acaso

[29] Para saber mais sobre Zona de Desenvolvimento Próximo, vê o livro "A Construção do Pensamento e da Linguagem" de Vigotski. Abordaremos no próximo capítulo esse tema com maior desdobramento para a aprendizagem.

> a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento [...] (GAMA; DUARTE, 2017, p. 523).

O conceito de objetividade pode referir-se a uma característica do conhecimento ou dos fenômenos sociais. Todavia, Saviani (2005) quando aborda o conceito de saber objetivo o relaciona a característica do conhecimento, “a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência” (MALANCHEN, 2014, p. 165).

Sobre o saber objetivo, podemos ressaltar que o ambiente escolar é o espaço que deve assegurar o conjunto de conhecimentos sistematizados, acumulados ao longo da história pela humanidade. Para este atendimento, deve-se privilegiar o enfoque científico e não o do senso comum, do conhecimento, visto que essa atividade permite um movimento dialético entre o saber espontâneo (experiência de vida) e o saber científico. Ao priorizar o enfoque científico, a escola, não está optando pela exclusão ou negação do saber popular, do saber espontâneo, sobretudo, tem vistas a superá-lo e torná-lo rico em novas determinações com a apreensão do real para além das aparências (GAMA; DUARTE, 2017).

Com isso, a organização curricular deverá trabalhar com a unidade entre objetividade e subjetividade, já que estes possuem critérios objetivos contidos no conhecimento com níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, não deprecia os aspectos subjetivos da atividade humana e da atividade educativa (MALANCHEN, 2014).

Neste sentido, o ensino de saúde, norteado pelo material didático já mencionado, deve se apoiar nos princípios curriculares para a sua efetivação. Entretanto, essa compreensão pode esbarrar no problema da formação de professores para a sua materialização na prática pedagógica. A professora **Nova York** destacou que “o livro pode até trazer o conteúdo saúde, mas não foi trabalhado uma formação para desenvolver o ensino de saúde como produzimos na pesquisa colaborativa”.

O processo de formação deve, neste contexto, garantir que as atividades do material didático, que se estabelecem como um diretor do ensino, devem, também, estar organizadas a partir da unidade entre a objetividade e a subjetividade que tem em sua base o saber objetivo.

Em consonância ao exposto acima, Ribeiro e Zanardi (2018) elucidam que o

saber objetivo produzido historicamente é que deve ser matéria-prima ao currículo escolar, pois diferentemente do raciocínio positivista, a objetividade não é sinônimo da neutralidade, assim, não é defender um certo tipo de saber asséptico ou aparentemente neutro, mas garantir a historicização como elemento central.

> O currículo seria, então, o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização [...]. À educação cabe, neste processo, a formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva (RIBEIRO; ZANARDI, 2018, p. 8-9).

O próximo princípio é o “da simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade”, que visa, através das relações entre os diversos conteúdos, promover na organização curricular uma visão de totalidade, considerando o particular e o universal e permitindo ao aluno experienciar um aprofundamento da compreensão sobre a realidade.

Para Saviani (2012), uma pedagogia revolucionária não deve negar a essência para reconhecer o caráter dinâmico da realidade e nem secundarizar a importância na transmissão dos conteúdos. De maneira oposta, deve “considerar a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (p. 75).

Voltemos o olhar, novamente, para a exemplificação de uma atividade do material didático destinado ao Infantil II, no volume III, que solicita das crianças as seguintes ações:

> 7. Converse com os colegas e com o professor ou a professora sore os cuidados com o meio ambiente e responda, oralmente, às perguntas abaixo:
> - Como você colabora para a preservação do meio ambiente?
> - Por que é importante manter o ambiente limpo?
> - O que você aprendeu sobre a coleta do lixo?
> - Por que é importante separar o lixo?
> - Como você cuida da água do planeta?

Sobre a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade, é preciso associar a essa temática de meio ambiente os aspectos da realidade, contraditórios ou não, mas que representem a prática social apoiada pelo saber objetivo. Assim, como expresso na enunciação da professora **Bianca**

> Nossa condição social, também, acaba refletindo em como a gente lida com esse meio ambiente e enquanto sofremos com os impactos dele. Porque quem mora na região que desliza, quem mora na região que alaga, quem

> mora na região que tem muitos mosquitos, normalmente são pessoas que possuem um acesso diferenciado aos serviços e condições de vida. Então, quando a gente consegue perceber que as questões ambientais estão extremamente ligadas as condições sociais e que isso influencia na nossa qualidade de vida, na saúde, conseguimos entender que meio ambiente não é só plantar uma bandeira e dizer não mate uma árvore. A questão está relacionada em como melhorar a qualidade de vida das pessoas, [...] onde elas moram, a água que bebem, a água que elas têm contato, o lugar onde o lixo é depositado, como elas lidam com a produção deste lixo.

Em vista disso, impulsionar, também, os alunos a atingirem um nível de apropriação dos diversos conhecimentos do mundo da ciência, da ética, da arte na produção de ideias, conceitos e atitudes é permitir a antecipação de ideias, isto é, uma representação mental dos objetivos reais da ação (GAMA; DUARTE, 2017). Tal perspectiva orienta “a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 524). Todavia, mesmo que a organização escolar requeira uma sistematização do currículo, este não pode ser visto como algo linear, dividido em etapas que se sucedem de modo inalterável.

A produção e aquisição de novos conhecimentos segue os movimentos de síncrese, análise e síntese que auxiliam tanto no processo de obtenção, quanto no processo de transmissão-assimilação de novos conhecimentos, que se referem, respectivamente, a métodos científicos e métodos de ensino (LIBÂNEO, 2004).

Outro importante princípio é o “da ampliação da complexidade do conhecimento” que condiz com a proposta que a organização do sistema de ensino deve ter como mote o reconhecimento e enfrentamento das contradições peculiares ao sistema capitalista para que diante da organização de aula ou unidade de ensino os alunos possam identificar e problematizar sobre a realidade social (GAMA; DUARTE, 2017).

Problematizar, utilizando ainda a última temática do livro didático, a exemplo, de discursos que pautam um consumo “saudável” do meio ambiente, no qual surge, novamente a compreensão da confluência entre meio ambiente e os problemas desencadeados pelo sistema capitalista no que correspondem a produção, consumo e acesso aos bens produzidos. A esse respeito, **Bianca** destaca que

> Quando falamos em meio ambiente, falamos em reduzir o consumo do plástico, em andar de bicicleta, reduzir o uso do carro, comprar frutas ou alimentos orgânicos e esse discurso é muito lindo, mas é lindo para quem tem dinheiro para comprar comida orgânica, para quem tem bicicleta e acesso a ciclovias [...]. Então, é muito fácil reproduzirmos esses discursos comprados sem analisar a nossa realidade.

Para Ribeiro e Zanardi (2018), em seu estudo sobre currículo e a Pedagogia Histórico-crítica, a organização curricular deve assegurar além dos conhecimentos já elegidos, abordagens que evidenciem as contradições que cercam a sociedade capitalista e como a classe trabalhadora nela se insere.

Por conseguinte, o princípio “da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos” demarca que a organização dos conteúdos deverá atribuir a historicidade como matriz científica, isto é, compreender a historicidade construída pela humanidade para apreensão do presente e prospecção para o futuro. Todavia, não podemos confundir a garantia da historicidade nos conteúdos, com o atendimento desse objetivo de forma mecânica e linear. Esta ação não representa apenas uma sequência de ensino abordar os conteúdos históricos de cada tema antes de qualquer coisa, mas, sobretudo, considerar a dialética no processo de desenvolvimento de cada fenômeno ensinado/estudado (GAMA; DUARTE, 2017).

Por fim, todos os princípios ora apresentados envolvem uma lógica de produção de um currículo que atenda à formação crítica e que provoque transformações que são possíveis por meio da compreensão das contradições do sistema capitalista e do desvelamento das condições desumanas da vida de maior parte da população. Com isso, cada princípio deverá articular-se um a outro em um movimento dialético, não devem ser tomados isoladamente, visto que, estes possuem a “função de orientar a definição e organização do currículo, bem como o trabalho educativo, que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação (GAMA; DUARTE, 2017, p. 525).

Diante da perspectiva que é materialista, histórica e dialética de construção e apreensão do conhecimento para uma prática social coletiva, busca-se através das elaborações no campo pedagógico e aqui expressas no currículo uma via para auxiliar a classe trabalhadora com uma formação onmilateral e propiciar um terreno fértil para a superação da sociedade com divisão de classes e todas as contradições e desumanidade que a cercam.

Por fim, a trajetória elegida nesta seção não esboçou as discussões sobre o uso do termo currículo na Educação Infantil. Para tanto, nos debruçamos na transposição didática dos processos de ensino para esta etapa da educação básica a partir das elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica. Utilizamos o termo “currículo”, mas compreendemos o debate travado acerca da relação deste com a

organização curricular pautada em processos de preparação para o ensino fundamental e, consequentemente, avaliações que escapam as determinações expressas nos documentos que estruturam e organizam a Educação Infantil no Brasil.

A síntese analítica deste subitem materializou-se a partir do aporte teórico sobre a conceituação de currículo, dos princípios curriculares e do saber objetivo apoiados pelas enunciações, como também, do material didático utilizado pelas professoras em suas aulas na Educação infantil.

Esse debate evidenciou que a existência do currículo formal não necessariamente é preponderante para a efetivação da perspectiva de Formação Humana já explicitada. Todavia, os princípios curriculares e o saber objetivo, quando produzidos obedecendo o que constitui a essência destes elementos envolvidos com a dinâmica da sociedade, considerando suas contradições, podem conduzir o trabalho pedagógico a aspectos transformadores.

5.3. FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Para compor as discussões que cercam esta seção, utilizamos como base os documentos de ordem municipal e nacional.

Os documentos municipais utilizados foram: a Lei n° 732 de 13 de dezembro de 2006, que cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Sobral; o Diário Oficial Ano XVIII/nº 60, que apresenta a lei nº 1477 de 24 de junho de 2015, a qual institui o Plano Municipal de Educação do Município de Sobral com vigência por 10 anos a contar da data de publicação da lei; e o Relatório de Gestão de 2017[30] da Secretaria da Educação de Sobral.

Os documentos de ordem nacional, foram: a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução n° 4 de 13 de julho de 2010 que define as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e por último, o documento de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Documentos, relevantes, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação

[30] Utilizaremos o Relatório de Gestão referente ao ano de 2017, pois o Relatório de Gestão 2018 ainda não foi disponibilizado a tempo para este momento de análise.

Infantil (RCNEI) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 serão apenas abordados posteriormente.

O desígnio de apresentar, primeiramente, a concepção de formação humana e currículo que os documentos municipais e nacionais estabelecem para a educação básica e, de modo especial, ao que se define para a Educação Infantil, evidencia o que o legislado institui para o ensino. É sabido, todavia, que tais documentos norteiam as práticas educacionais e de gestão. Com isso, observarmos esse panorama legal sobre a Educação Infantil pode nos proporcionar um ensaio analítico surpreendente para compreendermos os nexos encontrados entre a pesquisa e a prática social.

Iniciemos pela legislação municipal. A lei n° 732/2006 se constituiu como referência legal a partir da qual o Plano Municipal de Educação seria elaborado em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação, juntamente com a participação da sociedade e coordenação do Conselho Municipal de Educação (SOBRAL, 2006).

Após nove anos de publicação da lei nº 732/2006, o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Sobral vigente até 2025 foi instituído com o objetivo de "promover a melhoria da qualidade social da educação no município em todos os níveis" (SOBRAL, 2015, p. 01). Foram elencados cinco itens que se apresentam como motrizes para o alcance das metas propostas no plano, todavia, aqui serão apontadas apenas as destinadas à Educação Infantil. São elas,

> I – Educação como direito de todos na perspectiva de educar para o exercício da cidadania, iniciando pela aquisição de conteúdos curriculares;
>
> III – Reconhecimento da criança como sujeito ativo e, em desenvolvimento, entendendo que é a primeira infância, 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, a etapa mais impactante da constituição humana a ser estimulada na relação família/atendimento educacional (SOBRAL, 2015, p. 01).

Do mesmo modo estabelece, também, metas e estratégias a serem cumpridas até o término da vigência do PME. Identificamos três metas e estratégias que atendem ao objeto de estudo desta tese, são elas:

> 1.3 Construir um currículo capaz de incorporar os postulados da neurociência no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, tendo como referência experiências reconhecidamente bem sucedidas internacionalmente e o engajamento dos saberes profissionais do sistema municipal de ensino de Sobral no processo de construção;
>
> [...]

> 1.6 Constituir comissão para elaboração das diretrizes curriculares municipais para educação infantil;
>
> [...]
>
> 1.12 Realizar formação em serviço através da Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM) para os docentes, a fim de atuarem na educação infantil por meio de conteúdo técnico-pedagógico, incluindo habilitações tecnológicas definidas pela Secretaria da Educação do Município (SOBRAL, 2015, p. 01).

Para evidenciarmos as leis aqui descritas, é importante mencionar, primeiramente, o XV Seminário sobre a Educação de Sobral que ocorreu nos dias 24 e 25 de janeiro de 2019, em Sobral-Ce. Na oportunidade da palestra de abertura do evento com tema “A Experiência Educacional de Sobral – 20 anos” conseguimos, através dos dados apresentados nestes dias, agregar mais elementos a essa discussão.

Considerando os itens 1.3 e 1.6 que tratam sobre a constituição de um currículo para a Educação Infantil, no XV Seminário sobre a Educação de Sobral foi destacado um plano de implementação do currículo que foi iniciado em 2017[31] e possui estimativa de finalização ainda no ano de 2019. No entanto, não foi exposta a composição dos envolvidos nesta construção do currículo, tão pouco, o produto já construído.

Buscamos alguma publicação das ações ou de produtos advindos do plano de implementação já mencionado anteriormente, mas não encontramos em nenhum documento oficial disponibilizado no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação (SME) elementos que detalhassem, algum produto ou como está sendo o processo de produção, como também, os parceiros envolvidos nesta construção.

A investigação apenas nos conduziu a uma notícia[32] de 10 de janeiro de 2017 que divulgava o I Encontro Municipal de Educação Infantil de Sobral. Esse encontro pode ter sido o passo inicial para a elaboração e implementação de um currículo para a Educação Infantil, visto que a temática central do encontro foi “CurricularizAÇÃO na Educação Infantil: buscando caminhos dialógicos na Educação para Todos”, o qual ocorreu nos dias 13 e 14 de janeiro de 2017.

Podemos reportar, também, às enunciações proferidas no último encontro, o de pós-observação. A partir de um questionamento da pesquisadora sobre a

---

[31] O Relatório de Gestão não consta nenhuma informação sobre a produção do currículo para a Educação Infantil do Município de Sobral.

[32] Vê a notícia em http://blogs.diariodonordeste.com.br/zonanorte/sobral_/zona-norte-sobral-tem-encontro-estadual-de-educacao-infantil/9885

existência de um currículo formal, as professoras **Cuba, Paris, Veneza, Nova York, Londres** anunciaram em uma verbalização conjunta que não possuíam um currículo e que a única ação direcionada a estas questões, por enquanto, era a aquisição de livros didático. A elaboração de um currículo propriamente dito está em processo de construção por um grupo formado por alguns professores, técnicos da secretaria e da escola de formação de professores.

Já com referência ao item 1.12 do PME, podemos observar que no XV Seminário foi evidenciado que já ocorre “formação em serviço”, isto é, com 4 horas mensais da carga horária dos docentes titulares destinadas a formação organizada pela Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM). No endereço eletrônico da Secretaria da Educação de Sobral, mensalmente é divulgado um calendário de formação de professores com a descrição dos grupos e informações sobre quando cada um fará parte da formação. Segue abaixo o calendário referente ao mês de março/2019 para melhor compreensão.

Figura 11 – Calendário de Formação em serviço

PREFEITURA DE SOBRAL
Secretaria da Educação

CALENDÁRIO DE FORMAÇÃO

O Secretário da Educação de Sobral, Francisco Herbert Lima Vasconcelos, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo art. 68 da Lei Orgânica do Município de Sobral, torna público o calendário de formação dos professores, referente ao mês de março de 2019.

MARÇO				
Data	Formação	Local	Espaço	Horário
01/03/2019	Infantil II	Planetário	Auditório	13h às 17h
07/03/2019	AEE/P - Professores do AEE	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Auditório	13h às 17h
	MATE - POA – Matemática (6°ao 8° Ano)	Planetário	Auditório	13h às 17h
08/03/2019	Infantil III	Planetário	Auditório	13h às 17h
11/03/2019	PA - Professores de Artes	Planetário	Auditório	8h às 12h
	EF- Educação Física	Centro de Convenções	Auditório Saturno	8h às 12h
	EJA - Educação de Jovens e Adultos	Escola José da Matta	Salas	18h às 22h
12/03/2019	1º Ano	Centro de Educação à Distância (CED)	Auditório 04	13h às 17h
	9º P - Professor de Português de 9º ano	Planetário	Auditório	13h às 17h
13/03/2019	H/G - POA - Hist./Geog.(6º ao 9º ano)	Planetário	Auditório	13h às 17h
	5º Ano	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Auditório	13h às 17h
14/03/2019	AEE/C - Cuidadores do AEE - Turma 1	Centro de Convenções	Auditório Saturno	8h às 12h
	AEE/C - Cuidadores do AEE - Turma 2	Centro de Convenções	Auditório Saturno	13h às 17h
	9º M - Professor de Matemática de 9º ano	Planetário	Auditório	13h às 17h
15/03/2019	Infantil IV	Planetário	Auditório	13h às 17h
20/03/2019	Infantil BB	Planetário	Auditório	13h às 17h
	2º Ano	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Auditório	13h às 17h
21/03/2019	CIEN - POA – Ciência (6° ao 8° Ano)	Planetário	Auditório	13h às 17h
	3º Ano	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Auditório	13h às 17h
22/03/2019	Oficina Educação Especial	Escola Emílio Sendim	Auditório	13h às 17h
	INF V - Infantil V	Prefeitura	Auditório	13h às 17h
26/03/2019	PORT - POA - Português.(6°ao 8° Ano)	Planetário	Auditório	13h às 17h
27/03/2019	Geografia	Planetário	Auditório	13h às 17h
	4º Ano	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Auditório	13h às 17h

Fonte: www.educacao.sobral.ce.gov.br em Calendário de Formações de Professores

O Relatório de Gestão de 2017 da Secretaria da Educação de Sobral é outro documento essencial para essa seção, já que neste constam informações sobre as ações e resultados referentes ao ano de 2017 acerca de seu planejamento estratégico, sua programação e execução orçamentária. Lembramos que a pesquisa realizada a partir do Relatório de Gestão ocorreu no dia 31 de março de 2019, isto é, a divulgação do relatório referente ao ano de 2018 ainda não tinha sido publicizada.

Está exposta no relatório, a estrutura organizacional da SME. Em relação ao que corresponde às atribuições de gestão municipal à Educação Infantil, possui uma coordenadoria de Educação Infantil que é composta por duas células, a de Formação e Acompanhamento e outra de Apoio à Gestão da Educação Infantil. No relatório, o número de Centros de Educação Infantil (CEI´s) é contabilizado em 13 (treze). Todavia, no XV Seminário, foram apresentados dados atualizados de 15 (quinze) CEIs e 56 (cinquenta e seis) extensões. Estes últimos números já deverão compor o relatório de gestão de 2018.

Os dados que se referem à quantidade de matrículas no relatório para a Educação Infantil, contabilizam 9.346 (nove mil, trezentas e quarenta e seis) crianças nas modalidades de ensino bebê, I, II, III, IV e V. Os dados de 2018 expostos no XV Seminário demonstram já um acréscimo, já que totalizou em 9.466 (nove mil, quatrocentas e quarenta e seis) matrículas.

Importante ressaltar que percebemos, a critério do problema de pesquisa em questão, que a formação humana tem pouco destaque em detrimento ao currículo nos documentos municipais analisados. Estes, por vez, não ganham uma descrição detalhada como o promovido para o ensino fundamental, a exemplo dos resultados do Relatório de Gestão de 2017 sobre os índices das avaliações nacionais e a meta em o município participar do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) que ganham destaque no documento.

Nos documentos municipais, há um objeto comum a todos que é o de seguir as diretrizes e legislação nacional para a Educação Básica, incluindo, aqui, a ampliação do acesso e a gratuidade. Para verificar as conexões entre os documentos municipais e nacionais, voltemos, agora, o olhar para os documentos nacionais, já citados no início desta seção, na perspectiva de verificar o que estes apontam para a Formação Humana e Currículo na Educação Infantil.

Na Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que tange à Educação Infantil, o

documento destina a seção II exclusivamente esta etapa da Educação Básica, descrevendo o conteúdo da lei em três artigos, são eles: artigos 29, 30 e 31. Estes designam as etapas que constituem a Educação Infantil, na oferta de creches e pré-escolas de 0 a 6 anos, como também, estabelecem a finalidade e avaliação que a mesma deverá alcançar.

A finalidade conferida ao documento correlaciona-se à formação humana, já que confere à Educação Infantil o desígnio de proporcionar às crianças um desenvolvimento integral que deve se constituir a partir de aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Consideramos, também, que a avaliação referida no documento tem cunho formativo, pois esta apresenta como diretriz um acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, e este, por vez, não deve objetivar a promoção mesmo que para o acesso ao ensino fundamental.

Percebemos, todavia, que por conta dos altos índices de fracasso escolar, a Educação Infantil tornou-se estratégia de combate a esse fim. Então, para combater o tal fracasso, Pasqualini (2010, p. 97) relata que “o que ocorria era a imposição de rígidas rotinas e atividades desprovidas de sentido para as crianças [...], fenômeno que viria posteriormente a ser alvo de críticas pedagógicas e caracterizado como antecipação da escolarização”.

Isso, então, caracteriza a perspectiva de educação para esta etapa da Educação Básica pautada e expressa historicamente nas escolas com uma tendência a estruturar o ensino voltado para a adaptabilidade ou ajustamento das crianças ao ambiente escolar do que para o desenvolvimento omnilateral.

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNC) é que expressam a sistematização dos princípios e as diretrizes gerais para a Educação Básica através do que está contido na Constituição Federal de 1988, da LDB e de outros dispositivos legais. Assim, a garantia do que identificamos na LDB como o fio condutor para dirigir a formação humana para a Educação Infantil pode estar manifestada nas DCN e posteriormente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes dois últimos serão discutidos no capítulo destinado ao ensino que virá logo na sequência deste.

No que concerne às DCN, esta, em seus objetivos, aponta o solo em que a Educação Infantil deverá prosperar, base que constitui o tipo de homem que as instituições de ensino devem formar. Para isso,

> [...] devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 63).

O documento reforça a importância de o aluno ter acesso a uma diversidade de conhecimentos cultural e científico, partindo de plano didático amplo que se fundamenta na garantia de estabelecimento dos direitos sociais e, sobretudo, pautados nas diversas dimensões da prática social, como o político, o social, o cultural e o educacional que devem concatenados instaurar a função da educação.

Nas DCNEI, bem no seu histórico, localiza-se de forma contundente a compreensão da sociedade dividida em classes sociais já que relata a construção da identidade de creches e pré-escolas, em nosso país, a partir de um contexto marcado por diferenciação de classes, o qual, destaca que “enquanto para as pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares” (BRASIL, 2009, p. 81).

Com base na construção desta identidade que o marco conceitual entre o cuidar e o educar também tomam proporções segregadoras, já que o cuidar compreendia uma “atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009, p. 81).

Aqui localiza-se, também, o mote para a discussão sobre o ensino de saúde na Educação Infantil e o desenvolvimento do conceito “cuidar” com sua raiz na educação de cunho higienista e eugenista de diferenciação de classe.

Através dos movimentos sociais que buscavam um novo paradigma ao atendimento à infância, conquistamos espaços na Constituição Federal de 1988 que instituiu a construção da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, como também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Todavia, o documento ainda expressa a fragilidade carregada a partir da identidade da Educação Infantil construída ao longo dos anos.

Assim, em um processo de ampla participação entre os movimentos comunitários, de mulheres e os pela redemocratização do país foi possível o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado. Com o atendimento em

creches e pré-escolas como um direito social das crianças, a nova identidade se constrói com perspectivas de superação de ações fragmentadas, assistencialistas e/ou preparatória a etapas posteriores da escolarização (BRASIL, 2009).

A LDB nº9394/96 surge para a Educação Infantil como um documento que a regulamenta considerando-a primeira etapa da Educação Básica, com organização curricular flexível e métodos pedagógicos plurais que evidenciam o estímulo a autonomia das unidades educacionais. Todavia, o documento explicita que a qualidade da aprendizagem e a gratuidade ao atendimento em creches e pré-escolas são itens inegociáveis (BRASIL, 2009).

Com toda essa movimentação, a Educação Infantil passou a ser objeto de diversas pesquisas e/ou processos de revisão de concepções, políticas para educação de crianças, todos estes imbuídos de fortalecer a política educacional para o setor, como também, contribuir para que as práticas pedagógicas possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, devemos perceber que com o atual ordenamento jurídico e as ações de promoção de uma nova identidade para a Educação Infantil, estas passam a dispor de um caráter institucional e educacional diferenciando-se daquele empreendido no contexto anterior, o caráter doméstico e do cuidado, bem como, de programas alternativos à educação e os de educação não-formal.

Neste caso, o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, a Educação Infantil deve ter como função o “desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (BRASIL, 2009, p. 85). Este mesmo documento ainda relata que, a partir das diretrizes legais da Constituição Federal de 1988, nos sistemas de ensino, aqui expressos, a Educação Infantil, deverá perseguir como compromisso a redução das desigualdades sociais e regionais, eliminando as desigualdades ao acesso às creches e pré-escola, bem como, as desigualdades de ordem socioeconômica e étnico-racial. Todavia, a busca pela aquisição desta função social está intrinsicamente relacionada à mudança desta sociabilidade que tem em sua base elementos que são antagônicos ao projeto de sociedade democrática proposto nas DCNEI.

Podemos também, localizar a concepção de currículo apresentada pelas DCNEI, o qual evidencia as diversas discussões desenvolvidas no Brasil e o campo de controvérsias e de diferentes visões de infância, criança e função da Educação

Infantil, sendo estas, elementos essenciais para a definição da formação e currículo para este nível de ensino.

Dessa forma, como já anunciamos no capítulo do Estado da Questão, as expressões diletas aos pesquisadores da área são Projeto Pedagógico ou Proposta Pedagógica em oposição ao termo currículo, já que neste, há um entendimento de associação à escolarização e preparação para os níveis de ensino subsequentes. Com isso, o currículo para as DCNEI

> É concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

As identidades a que se referem as DCNEI definem o sujeito do processo de educação que está centrado no tipo de formação humana que buscamos para as crianças, na organização pedagógica da Educação Infantil que supera um longo período assistencialista para alcançar a tríade cuidar, educar e brincar. Todavia, no estudo analítico, vislumbramos nos documentos diretrizes que ainda permitem a Educação Infantil tornar-se etapa preparatória para o ensino fundamental. Mesmo com toda perspectiva de desenvolvimento integral da criança, os documentos não possuem condicionantes para o discurso reverberar na prática, consolidam-se aqui os elementos desta alínea como a síntese analítica deste subitem.

6 O ENSINO DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR PARA FORMAR

> O mundo nem de longe é um brinquedo, mas como um paradoxo, torna-se uma brincadeira. E só assim, como criança, posso conquistá-lo[33].
>
> (Niágara Cunha)

A apreensão do real e o tornar-se seres sociais são imbricados na relação que nossas crianças terão com a prática social e as relações humanas, pois mesmo "o mundo nem de longe" se apresentando como um brinquedo, sabemos que a humanidade só conquista seu grau de desenvolvimento humano, na primeira infância, através do brincar e do aprendizado que envolve esta ação. Voltemos nosso olhar para o brincar na formação humana, com vistas a promover ações transformadoras para que "só assim, como criança" possam conquistar o mundo.

Esse capítulo tem por objetivo dar continuidade à discussão analítica cujos elementos centrais foram produzidos na pesquisa colaborativa a partir do objeto de estudo desta tese. Através do Estado da Questão, percebemos que a Educação Infantil guarda em seu histórico uma rotina que se assemelha ao mero cuidado, ao assistencialismo e aproxima-se do higienismo com cuidados a saúde e higiene pessoal desarticulados de processos educacionais que permitam a aprendizagem considerando a prática social.

Com a pesquisa colaborativa, os temas já previstos no Estado da Questão foram confirmados, como também, verificamos questões a serem discutidas: As práticas pedagógicas, no ensino de saúde na Educação Infantil, ainda sobrevivem a sombra do higienismo? As rotinas na Educação Infantil são estacionárias e contribuem para o Ensino de Saúde biologicista?

Para responder a essas questões, de forma analítica, conforme elaborações de Bakhtin, localizamos os conceitos teóricos de aporte que seguem discutidos através dos autores, das partícipes, como também, dos documentos RCNEI, BNCC, o material didático e a produção da observação, isto é, a materialização de todo o debate instaurado na pesquisa em forma de aula para os alunos do Ensino Infantil II e IV.

Destarte, o capítulo tem a seguinte organização: 1. A constituição da

---

[33] Texto de autoria própria realizado no momento de reflexão e produção deste capítulo, inspirada pelas elaborações da Escola de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural da criança.

Educação Infantil como projeto político e econômico: o ensino de saúde diante de um passado higienista; 2. A Educação Infantil: ensino, aprendizagem e saúde.

A partir da compreensão já estabelecida no campo da formação humana, localizada no capítulo anterior, apresentaremos os pressupostos de uma EI com base sólida na estruturação do ensino, considerando para isto, a tríade educar, cuidar e brincar, bem como os nexos causais que determinam a existência e objetivos da EI para o desenvolvimento da criança e o ensino de saúde neste contexto.

De fato, para alcançarmos o objetivo proposto passaremos brevemente pela historicidade de como configurou-se a Educação Infantil. Com isso, atingiremos as questões referentes às concepções de infância e criança para só assim, vislumbrarmos que tipo de educação esta etapa da Educação Básica tem fortemente atrelado ao seu histórico de construção, consequentemente, que tipo de saúde está presente na formação das crianças.

No âmbito do que corresponde ao ensino, elencamos como essencial, discutirmos os conceitos de atividade da criança, funções psicológicas e formação de conceitos na criança, todos estes voltados para as elaborações da Psicologia Histórico-cultural e que determinam o curso do desenvolvimento da criança.

Por fim, conforme já previsto, utilizaremos a produção dos dados a observação e pós-observação que, substancialmente, se materializou no produto das aulas e discussões realizadas que resultaram na produção e utilização, do que denominamos de brinquedos de saúde.

6.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROJETO POLÍTICO E ECONÔMICO: O ENSINO DE SAÚDE DIANTE DE UM PASSADO HIGIENISTA

A temática que versaremos neste momento foi elegida para alcançarmos as respostas aos questionamentos apresentados na parte introdutória deste capítulo, consideramos oportuno discutirmos nesta seção, a seguinte questão problematizadora: As práticas pedagógicas, no ensino de saúde na Educação Infantil, ainda sobrevivem a sombra do higienismo?

É inegável que mesmo diante de um movimento educacional de superação das ideias higienistas desde de sua gênese que data na primeira metade do século

XIX, detecta-se, na contemporaneidade, mesmo que miniatural, ações que retêm vestígios de um passado higienista. Como identificado por todas essas enunciações abaixo:

> Trabalhavam saúde, mas não tínhamos propriedade que nós estávamos trabalhando saúde (**Nova York**)
>
> Era abordado muito a saúde com uma visão higienista (**Veneza**)
>
> Quando fomos montar o plano, [...] temos muito a questão da presença da saúde de forma higienista (**Nova York**).

A analogia das práticas pedagógicas atuais com o período higienista não é vil, visto que a inculcação de diversos hábitos de higiene na infância, no higienismo, buscavam a diminuição de condutas viciosas que na escola identificou-se por atividades. Quais atividades eram realizadas? A aprendizagem da higienização do corpo, dos dentes, como também, o repouso, o local de brincar, o horário, a forma de se alimentar, a ingestão de água. Se na família alguém possuía hábito de higiene, de ingerir bebida alcoólica, de fumar, etc.

As práticas mencionadas assemelham-se à rotina das escolas na atualidade? Aqui localiza-se um elemento analítico central, visto que nem a escola e nem a educação são condições a-históricas, desligadas do contexto que as tornaram possíveis. Estas, por vez, são a expressão das relações objetivas entre os homens e acompanham inexoravelmente a conjuntura histórica de cada período. Deste modo, se foram percebidas semelhanças requer um olhar investigativo.

Por considerarmos que no âmbito de uma pesquisa que possui em sua base teorias que expressam a importância dos contextos histórico, político, cultural e social como produto para a construção do ensaio analítico, devemos, mesmo que brevemente, visitar a história da constituição da Educação Infantil, como também, o movimento higienista, considerando os elementos que coadunam com a perspectiva de formação humana e do ensino de saúde que emergiram a partir da pesquisa colaborativa.

O movimento higienista foi um dos mais ambiciosos projetos de intervenção social que a modernidade ocidental conheceu. Com um escopo onusto de mudanças nos hábitos que se distanciavam, contraditoriamente, dos cuidados sanitários e ampliava-se para os hábitos morais, econômicos, políticos e culturais, cresce, igualmente o eugenismo com o discurso que “a concepção higienista, não era possível fazer uma grande nação com uma raça inferior, eivada pela mestiçagem,

como eram os brasileiros” (ARAGÃO DE SOUSA; SILVA ARAÚJO, 2016, p. 111).

A propósito desta afirmação, até meados dos anos 1940, as práticas de higiene e educação sanitária foram influenciadas pelo eugenismo com a hereditariedade, na realidade, transformada em um paradigma e o aperfeiçoamento da nação estava pressuposto pelo aperfeiçoamento racial (WANDERBROOCK JÚNIOR; BOARINI, 2007).

Doravante a estas circunstâncias, o movimento higienista surgiu como uma necessidade incontestável de higienização e sanitarização social para o combate de endemias, tudo recrutado e respaldado pelo governo para sanarem os problemas que afetavam o país. Em princípio, embora impelidos a buscarem medidas sanitárias e cuidados a higiene dos indivíduos movidos pela precariedade infra-estrutural do país, o movimento higienista transcendeu a resolutiva de tais endemias por ser custodiada por uma concepção de mundo e de homem fundados no apelo ao indivíduo e à hereditariedade como princípios para uma nação saudável (WANDERBROOCK JÚNIOR; BOARINI, 2007).

Esse projeto ambicioso buscava a criação de “um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças” (ROCHA, 2003, p. 40). Assim, o discurso higienista ultrapassa as discussões no âmbito da saúde e alcança a educação como via exequível, articulando o binômio educação e saúde ao propósito político.

E porque a primeira infância foi eleita com destaque para implementar esse projeto higienista? Os higienistas, também, pautados no biologicismo, identificavam a infância como o período de maior capacidade para a aquisição de hábitos saudáveis. Sem dúvida, a partir da concepção biologicista, desenvolveram tal escolha considerando que na idade adulta a excitação nervosa poderia impressionar os centros cerebrais, mas de forma transitória. Com isso, a necessidade de buscar essa formação o mais cedo possível seria para evitar que além dos problemas que envolviam a plasticidade, também, as impressões indesejáveis ocupassem o lugar no cérebro, obstruindo-o (ROCHA, 2003).

Conforme Aragão de Sousa e Silva Araújo (2016), a primeira infância era a fase de ouro para o movimento higienista por ser a ideal na instalação de hábitos saudáveis através do psiquismo e contrapondo-se ao surgimento de personalidades desequilibradas.

Assim, “era melhor prevenir na infância que remediar em idade adulta. A

criança precisava ser urgentemente higienizada" (WANDERBROOCK JÚNIOR; BOARINI, 2007, p. 9). Com o pressuposto que as taras, os defeitos e as anomalias estratificadas na fase adulta não se assemelham à infância e o que pode ser construído e formado, com isso, era urgente para os higienistas, a limpeza e controle de ordem moral e de saúde mental.

Em princípio, o movimento higienista utilizou como mote para a formação humana nos espaços escolares, o fenômeno biológico e este localizando a educação com uma ideia de crescimento como evolução do organismo natural com finalidade exclusiva em adaptar-se ao meio. A Liga Brasileira de Saúde Mental[34] sistematizou o seu programa em uma frase simples na escrita e complexa na sua estruturação ideológica, a saber, "higienizar é conter".

As ações de âmbito escolar regulavam os espaços perfeitamente limpos, espaçosos, abertos à luz do sol e ao ar como forma de destoar com a sujeira dos sapatos e das mãos das crianças, no intuito de provocar um espaço sugestivo de higiene. Acreditavam, assim, que o bom exemplo do ambiente escolar transbordaria a ação educativa para as famílias dos estudantes. Quando essas sugestões higiênicas não atingissem os domicílios na melhoria da condição sanitária e de higiene pessoal, pautava-se a intervenção autoritária do professor matizando o contraste entre a escola e o lar (ROCHA, 2003).

Novamente, buscando as similaridades, localiza-se a primeira, por hora, através do contraste entre a instituição escolar e a de vida das famílias do bairro onde localiza-se a escola. Essa realidade foi apresentada pela professora **Cuba** quando relata,

> [...] da questão de desigualdade social, nós estamos hoje trabalhando em um Centro de Educação Infantil que é no lixo, o prédio é muito lindo, muito limpo, mas até você chegar à escola, o que você vê são as condições de vida e a gente não consegue entender o porquê de estarmos ali e não conseguirmos mudar tudo aquilo.

A expressão da desigualdade social é aparente e para alcançarmos os nexos causais precisamos compreender a dinâmica elegida por um projeto político superior a esses espaços, isto é, um projeto político-econômico de ordem mundial.

---

[34] Foi fundada em novembro de 1922 pelo médico higienista Gustavo Riedel e formada majoritariamente por médicos psiquiatras além de diversos médicos de outras especialidades, juristas, educadores, jornalistas (WANDERBROOCK JÚNIOR; BOARINI, 2007).

Podemos, também, verificar na enunciação a inquietude pela incumbência em realizar um trabalho pedagógico diante de um contexto de aprofundamento das desigualdades e que inferem fortemente nos processos educacionais. Todavia, esse cenário só será transformado, em certa medida, quando rompermos com uma perspectiva biologicista e pusermos no lugar uma perspectiva histórico-cultural, isto é, que desvele as contradições postas na prática social.

Com efeito, as ações educativas realizadas no período higienista, com foco nos hábitos de higiene individual e de condições sanitárias dos domicílios, não se reduziam em efetivar este projeto no espaço escolar, já que o higienismo tinha o desígnio de formar as crianças e suas famílias em um modelo de vida civilizado, purificando-os das condenáveis práticas do cotidiano. Portanto,

> [...] o professor deveria esquadrinhar o corpo de cada aluno, examinando-lhe mãos, unhas, cabelos, orelhas e, ainda, as roupas e os sapatos. Marcar a importância do asseio, explicar minunciosamente em que consiste, incentivar a repetição das noções, examinar acuradamente, chamando a atenção para as falhas e louvando os acertos são os elementos que compõem essa prática, por meio da qual se buscava conformar os corpos e gestos infantis, produzindo comportamentos considerados civilizados (ROCHA, 2003, p. 49).

Como visto na citação, o ensino para a adesão de novos valores justificava-se por serem capazes de remir doenças, atraso e ignorância configurando um programa de moralização e de higienização da população, uma verdadeira difusão de métodos e discursos higienistas e eugênicos (ARAGÃO DE SOUSA; SILVA ARAÚJO, 2016).

Nesse aspecto, a alfabetização torna-se urgente para o projeto higienista efetivar-se. Estes dois processos caminhavam, paralelamente e combinados, já que “para higienizar era preciso alfabetizar, e alfabetizar era higienizar as mentes das crianças” (WANDERBROOCK JÚNIOR; BOARINI, 2007, p. 10). Então, eram nas escolas infantis que guardavam uma expectativa que o ideário higienista fortemente ecoasse.

Com efeito, percebemos que a escolha das escolas para atendimento do projeto higienista buscava ampliar a repercussão deste ideário e como não externarmos ainda aqui, a origem do ensino pré-escolar pode ser um elemento significativo para esta análise. É preciso considerar, portanto, que a origem do ensino pré-escolar se revelou, apenas, na sociedade capitalista e foi germinado no decurso de consolidação do sistema político e econômico. O motor que impulsionou

a criação de instituições de proteção e cuidado foi a “necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho” (PASQUALINI, 2010, p. 78).

Na primeira sessão reflexiva, discutimos sobre como as instituições educacionais estiveram ao longo dos anos cumprindo os projetos políticos de atendimento a cada tempo histórico. Assim, identificamos que o higienismo não chegou às escolas para cumprir apenas ações de saúde desvinculadas dos aspectos sociais, sobretudo, cumpriam um projeto político liberal. A professora **Cuba**, nesta ocasião, relatou que “qualquer forma de ideologia naquele momento social eles inseriam na escola”.

Então, o projeto de assepsia social estava ligado a um pensamento liberal predominante do século XIX que acreditava na educação como mecanismo de resolução dos problemas da humanidade. Via-se na escola o espaço para propagação dos projetos liberais relacionados ao progresso da nação e a civilização da sociedade, uma vez que, identificava-se na infância o melhor cenário para inculcar novos hábitos e costumes (ARAGÃO DE SOUSA; SILVA ARAÚJO, 2016).

Com o avanço da produção fabril, percebeu-se a necessidade de utilizar a força de trabalho de forma ampla, então, foram incorporadas ao trabalho na fábrica, as mulheres pobres, muitas no período de maternidade. Para ampliar o número de trabalhadores era necessária a criação de uma instituição voltada ao cuidado dos filhos das trabalhadoras com o duplo objetivo de ganhar mais força de trabalho, como também, retirar as crianças pobres que estavam ocupando as ruas (PASQUALINI, 2010).

> A primeira creche destinada a filhos de operários foi fundada no Brasil em 1899, no Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado. [...] Instituições similares oferecendo cuidado para os filhos das trabalhadoras domésticas e posteriormente operárias industriais foram fundadas no início do século XX (KHULMANN JR, 1998 apud PASQUALINI, 2010, p. 82).

A construção das creches ligadas profundamente à atividade industrial remete a função que estas deveriam desempenhar na sociedade. Podemos pontuar algumas destas funções, primeiramente quando, na década de 1920, no Brasil, surgem tais instituições destinadas à guarda de filhos de operários. Com isso, um elemento a destacar foi o caráter do atendimento ofertado as crianças que tinha o

cunho assistencialista e tutelar, se apresentando como instituições ligadas à assistência social e saúde pública, e não a educação (PASQUALINI, 2010).

Em consonância com o exposto, a assistência era social e de saúde, e forneciam, em síntese, alimentação, higiene e segurança, todas estas promovidas por mulheres que não necessariamente teriam formação profissional para a função que desempenhavam, considerando que estas possuíam habilidades maternais naturais (PASQUALINI, 2010).

Ainda constituem um ideário nos dias atuais, dos Centros de Educação Infantil, serem os locais compreendidos pelas famílias mais pobres como um local destinado a assistência e a tutela das crianças enquanto os responsáveis trabalham. Localizamos a segunda similaridade, perspectiva bem expressa pela professora **Londres**, em sua enunciação, quando relatou que “os pais pedem para os filhos ficarem na escola, não porque acham que aquele é um espaço importante, um lugar de aprendizado, de desenvolvimento, mas é o espaço que precisa deixar o filho para poder trabalhar”. E exemplificou, reproduzindo a expressão verbal de uma mãe no momento de acolhimento das crianças na escola, “Olhe ele não dormiu a noite toda, está aqui o “fulano” preciso cuidar da minha casa e fazer o almoço”.

Assim, o campo da Educação Infantil, neste contexto, se distancia do fenômeno histórico e agrega-se fortemente aos fenômenos biológicos e psíquicos como fonte para a formação humana e pressuposto de estruturação para uma determinada ordem social.

Conformando-se como um espaço que deve garantir essencialmente o ideário adaptacionista que vislumbrava indivíduos preparados para uma sociedade de classes que compunham através de suas leis, seu regime, seus direitos, sendo o mais importante destes o direito à propriedade privada e a divisão do trabalho.

Tal ideário, buscando a segregação atestada pelo fundamento médico, aprofundou a divisão do trabalho social entre os aptos para o trabalho intelectual e os aptos para o trabalho manual garantidos por uma atestação biológica, racial e social. Com a divisão de classes e a perspectiva educacional já mencionada, a sociedade conduz para que os mais pobres tivessem entre eles e o acesso à produção humana, um abismo.

Podemos verificar, parte disto, na terceira similaridade, através da seguinte enunciação, “muitas crianças não têm perspectiva de um dia conseguir um trabalho digno. Até quando a gente fala na sala sobre as profissões eles não tem noção

nenhuma do que são, apenas conhecem as mais precarizadas" (**Nova York**).

Cabe aqui avaliar, expressamente, que o assistencialismo correspondia a um projeto educacional dirigido às classes populares. Este por vez, quando dirigia concepções de guarda das crianças pobres, considerava como elemento ativo na educação a prevenção de prováveis influências nefastas que conduziriam à criminalidade, pois se estas estivessem nas ruas, somado a isto, a desconfiança da capacidade particular das famílias pobres de prover uma educação que atendesse a moral e a higiene das crianças (PASQUALINI, 2010).

E a educação assistencialista assume com maior grau a formação moral em detrimento da intelectual, mesmo na infância, com vistas à profissionalização dos futuros homens e mulheres que ocuparão os postos de trabalhos. Revela o projeto de reprodução social e a manutenção do projeto político e econômico que utiliza a primeira infância para "disciplinar e apaziguar as relações sociais", isto é, "educando o pobre para proteger o rico" (KUHLMANN JR, 2007 apud PASQUALINI, 2010, p.89).

Não obstante, a ideia de integrar a educação nas creches, surgiu apenas para atendimento de crianças das famílias das classes abastadas, ficando conhecida, no Brasil, como "jardim de infância". Este modelo de cuidar e educar, o "*kindergarten*" surgiu em 1840 na Alemanha e logo se difundiu, por iniciativa privada, nos Estados Unidos e em sequência no Brasil (PASQUALINI, 2010).

Devemos, então, compreender que a constituição de instituições de ensino pré-escolar conformou-se no panorama da oferta de ensino por um lado as crianças de famílias pobres e operárias, e por outro, de crianças provenientes de camadas da classe média e da elite econômica. A separação/segregação da instituição, conforma-se em dois aspectos: a quem atende e a função que desempenha na vida das crianças.

Consideramos, então, que o cuidar e educar, mesmo apresentado de forma explícita nos conhecidos jardins de infância, contraditoriamente, não era cativo das elites. As creches que faziam o atendimento às crianças das classes populares também possuíam um projeto educacional, pois consideramos a impossibilidade de dissociação entre o cuidar e educar. Então, pode surgir a seguinte questão: Mas, que tipo de projeto educacional era promovido para as crianças pobres?

Pasqualini (2010, p. 89) define a diferenciação desta oferta considerando: objetivo, conteúdo e condições dadas a cada atendimento. Vejamos, para as

instituições de cunho assistencialista, o objetivo expresso é o de “produzir crianças alimentadas, limpas, saudáveis e disciplinadas/submissas” com conteúdo “essencialmente moral (deveres, normas, hábitos do trabalho)”, cuja formação intelectual é secundarizada ou mesmo negligenciada. Já as condições do atendimento são em sua maioria precárias com a baixa qualidade naturalizada como algo aceitável ou mesmo desejável.

Neste contexto, vimos aqui, a quarta similaridade, já que nos dias atuais, nos Centros de Educação Infantil públicos, as suas ofertas são destinadas a todas as crianças como previsto por lei. Todavia, sabemos que essas vagas são ocupadas quase que com unanimidade por crianças pobres. Podemos localizar aqui uma enunciação que retrata bem as condições de vida das famílias que possuem crianças no CEI que a professora **Cuba** se referiu, como também o relato da professora **Paris** sobre a violência vivida pelas professoras.

> Sexta-feira passada a gente viveu um terror dentro da escola por conta da chuva. Por conta da chuva e da falta de saneamento, a água invadiu as casas e as pessoas invadiram a escola, ameaçando a gente, com os móveis que eles perderam. Porque o secretario havia dado a palavra que não iria entrar mais águas nas casas deles, e se entrasse, eles poderiam jogar as coisas dentro do CEI e foi assim que eles fizeram.
>
> Quatro homens da facção do bairro vieram a escola dizer que precisávamos sair daqui, ou saímos por bem ou eles resolveriam.

No que tange às instituições que comportam as crianças da elite, o objetivo do atendimento educacional vislumbra o desenvolvimento intelectual, social, moral e afetivo com instalações que incluem uma diversificação de espaços, de atividades e de contato com a natureza. Os conteúdos eram diversos e “incluíam ginástica, pintura, desenho, jardinagem, exercícios de leitura e escrita, cálculo, história, religião” com recursos variados que possibilitassem a aprendizagem das crianças (PASQUALINI, 2010, p. 90).

Consequentemente, na perspectiva de projetos educacionais que de um lado visavam o assistencialista e de outro a formação intelectual, estes tinham em sua base a organização social determinada pela estruturação das instituições que fomentam a formação na primeira infância, a conjectura para a vida futura e função que cada criança desempenhará na vida adulta na sociedade.

Portanto, quando negligenciam ou secundarizam a formação intelectual, compreende-se que basta as crianças pobres a mínima apropriação e acesso à

cultura, destinando-as ao trabalho manual e enfatizando normas e condutas que futuramente servirão para os hábitos que devem possuir no trabalho. Todavia, para as crianças ricas, há o desenvolvimento do trabalho intelectual de forma ampla com vistas à construção de capacidades cognitivas que potencializem na vida adulta os processos de planejamento, tomada de decisões e de direção (PASQUALINI, 2010).

As instituições de Educação Infantil guardam em seu histórico a oferta do assistencialismo com “papel claramente ideológico tanto no que se refere à ocultação dos reais determinantes do fracasso escolar quanto à (im)possibilidade de superação da pobreza pela via educacional” (PASQUALINI, 2010, p. 96). Importante ressaltar que não devemos associar o fracasso escolar com o trabalho docente, pois o dito fracasso está assentado em complexos com determinantes históricos e sociais. A voz de **Cuba** reflete a compreensão deste contexto quando aborda o tema do lixo e das condições de vida observadas no caminho até a escola, “a gente está ali sem saber o que e como fazer para mudar aquilo, mas também não é responsabilidade só nossa”.

Podemos, mesmo com a transformação das creches e pré-escola após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando determina que a Educação Infantil será a primeira etapa da Educação Básica, verificar que o assistencialismo pode conduzir o ensino de saúde a uma esfera meramente higienista.

> Assim, em sociedades caracterizadas por profundas desigualdades sociais, como o Brasil, a educação infantil figura como uma ferramenta para minimizar os efeitos deletérios da pobreza sobre o desenvolvimento das crianças, contribuindo para prevenir problemas de saúde e desenvolvimento em crianças de famílias de baixa renda. Entendemos tratar-se de um trabalho necessário no processo de reprodução social, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, em que a efetiva superação da pobreza não se coloca como horizonte (PASQUALINI, 2010, p. 96).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, em sua introdução, reconhece que do ponto de vista legal a oferta da Educação Infantil apresenta-se como dever do Estado e direito da criança. Para isso, cita vários documentos, a exemplo, da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Todavia, sabemos que a expressão das leis, também, desvinculadas do contexto histórico-social faz com que estas, por vezes, não correspondam à prática

social vivenciada por inúmeras famílias no Brasil. Dessa forma, tentaremos neste momento, identificar em quais aspectos o RCNEI e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil apresentam elementos que coadunam com o que estamos discutindo nesta seção.

A escolha destes dois documentos se deu, por ambos corresponderem a proposições acerca do ensino na Educação Infantil. A análise do RCNEI e BNCC será orientada pelo objeto de estudo dessa pesquisa e o curso analítico desenvolvido pelas enunciações nesta seção. Dessa forma, não vamos nos deter no aprofundamento das discussões a respeito das políticas educacionais, como também, o impacto da BNCC para a educação pública.

Em 1998, o RCNEI representou um avanço com a orientação referente aos conteúdos e objetivos para o ensino na Educação Infantil, como uma “proposta aberta, flexível e não obrigatória” (p.14) e que “visam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13, V. I).

O RCNEI surge para auxiliar no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas e atender as determinações postas na LDB com o estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Os diversos profissionais que contribuíram com a produção do documento compreenderam que o RCNEI representou um avanço na EI ao buscar a superação de uma tradição assistencialista das creches por meio de um guia de reflexão de cunho educacional respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, V. II).

No documento, que se estrutura em três volumes, está expressa a compreensão que a Educação Infantil vive diante de uma concepção educacional marcada por características assistencialistas, como em sua base possui um complexo social envolvido pelo sistema político-econômico, visto que, aponta em dois momentos, enunciações importantes que coincidem com o que discutimos até aqui. Podemos observar tais elementos nas citações, logo abaixo:

> O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação

> insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.
>
> Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17, V.I).

Deste modo, o RCNEI apresenta essas problemáticas ao mesmo tempo que informa que o documento não tem a "pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional" (p. 14) para pontualmente identificar que a qualidade deste nível de ensino envolve questões amplas relacionadas "às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes".

Ao que corresponde o ensino de saúde, identificamos novamente a vinculação com o debate que já produzimos nesta pesquisa, através da percepção de práticas educativas que possuem uma visão desvinculada das práticas sociais, o que possibilitam que as contradições sociais não sejam desveladas e apresentadas no processo educativo.

> Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente (BRASIL, 1998, p.18).

Em contrapartida, o referencial assume que concepções mais abrangentes. Os cuidados são relacionados com alguns aspectos que, na nossa análise, ainda são desvinculados dos problemas impostos pelas questões econômica e social. Como podemos conferir na citação, logo abaixo:

> Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (BRASIL, 1998, p.18).

Para finalizar, o RCNEI considera que o ato de educar deve assegurar o cuidado, a brincadeira e as aprendizagens orientadas todas de forma integrada para

contribuírem com o “desenvolvimento das capacidades apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23).

Já discutimos que mesmo quando a instituição escolar está centrada em uma visão assistencialista, se desenvolve ali uma educação assistencialista, isto é, não é só o cuidar, mas o educar nesta perspectiva. Desta forma, a tríade entre educar, cuidar e brincar deve também estar alicerçada numa perspectiva histórico-cultural.

Já a BNCC surge envolvida em inúmeras críticas, entre elas, a de participação democrática da elaboração de discussões referente à base. Mesmo considerando imprescindíveis as críticas a BNCC, neste momento, voltaremos o olhar para as devidas aproximações entre o conteúdo da base e o debate que apresentamos nesta seção.

A BNCC é um documento

> [...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 07).

Não diferentemente dos demais documentos construídos para orientar os processos educacionais e de garantias de direitos da criança, a BNCC, também, reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças, mas ao não incluir em sua estruturação uma análise conjuntural para elaboração do que o Ministro Rossieli Soares da Silva, na apresentação, relata que o documento é “relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2017, p. 05).

Diferentemente do RCNEI, o qual considerou, em sua elaboração, os problemas de ordem social e política, mesmo afirmando que reconheciam tais problemas, mas não tinham pretensão em contar que as diretrizes apresentadas iriam solucioná-los, a BNCC expressa como fundamental superar a fragmentação das políticas educacionais, contribuindo para o alinhamento de políticas integrando ações em âmbito federal, estadual e municipal “referentes à formação de

professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (BRASIL, 2017, p. 08).

Essa é uma observação importante, pois é o que impulsiona a construção da BNCC. Logo, em todo o documento, apenas vemos elaborações voltadas para elementos de construção da base para cada nível de ensino consubstanciado nos aspectos da estrutura dos mesmos. Com isso, a Educação Infantil apresenta-se em cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagem todos baseados em seis direitos de aprendizagem, são estes últimos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Como última observação, apontamos que a BNCC, além de apresentar sua elaboração a partir de eixos estruturantes das práticas pedagógicas, apenas refere-se em seu documento introdutório para a Educação Infantil, os temas seguintes: a garantia do direito ao acesso das crianças as creches e pré-escola, da consolidação entre a concepção que vincula o Educar e o Cuidar, entendo como indissociáveis ao processo educativo, e por último, a importância das interações e brincadeiras para a construção das aprendizagens.

Destarte, a BNCC não traz no conteúdo base que estrutura sua elaboração nada que os documentos anteriores voltados para a Educação Infantil não tivessem já realizado. Ao contrário, esvazia os eixos estruturantes das práticas pedagógicas das políticas que a cercam, o que nesse sentido, nos permite inferir que não há para o ensino de saúde uma diretriz transformadora.

Após essa análise documental, confere aqui, a necessidade de avistarmos, a partir do movimento analítico, três elementos que correspondem a possível visão, ainda, assistencialista ao que corresponde o ensino de saúde. São eles: a escolha da EI para compor projeto higienista; a formação humana para manutenção da sociabilidade vigente e a gênese do ensino de saúde elegido pelo higienismo.

Podemos, então, inferir que a formação humana se desenvolveu conjuntamente com as relações sociais e políticas localizadas em determinado contexto histórico, promovendo uma manutenção da sociedade vigente. A partir deste cenário, na Educação Infantil, germinou o ensino de saúde, assim iniciando sua jornada e perpetuando em nova roupagem, mesmo, no século XXI através das práticas educacionais que carregam o peso de um passado higienista.

Neste momento, percebemos que existe um ensino de saúde alicerçado por

teorias biologicistas que cumpriu efetivamente o seu papel de justificar o higienismo e o eugenismo como projetos pedagógicos e de saúde pública em um certo período histórico, mas que, efetivamente cumpriram um projeto político liberal.

Na atualidade, ainda avistamos o higienismo como um projeto político audacioso de higiene social, mas que findou no seu tempo. Todavia, algo tão fortemente desenvolvido na história da humanidade guarda ainda resquícios sombrios destas práticas que nunca tiveram como objeto central o ensino de saúde que atendesse às demandas sociais, políticas, históricas e culturais, mas, essencialmente, mantivessem o status quo de uma sociabilidade desumana e desigual.

O ensino de saúde, seguindo o referencial que deu sustentação a essa tese, deve então estar alicerçado por teorias que visem a perspectiva histórico-cultural, as quais buscam também promover um projeto político que diferentemente do projeto liberal, aqui, se estruturam no socialismo, como primeira etapa, para alcançar uma sociedade livre e comum a todos.

O conceito de saúde perde sua magnitude quando o deslocamos dos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que o impregnam e reverberam de formas diversas na sociedade. Isso ocorre porque no ideário das pessoas, hoje, quando questionamos sobre o entendimento de saúde, rapidamente recebemos, como resposta, que esta visa o bem-estar em todos os aspectos da vida, fazendo referência ao conceito elaborado e amplamente divulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A OMS diz que saúde é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de doença” (BRASIL, 2002, p.09). Esta elaboração conceitual é reconhecida como uma proposta progressista no aspecto de discussões sobre o tema saúde. Todavia, diversos estudiosos já questionam de como é possível alcançar esse bem-estar anunciado diante dos problemas sociais, isto é, o conceito esvazia-se de sentido quando o afasta do contexto social. Assim,

> [...] o conceito de saúde, ao contrário, não possui um significado determinado, pois pode depender de toda uma estrutura, seja ela social, econômica, política ou cultural. Não representa a mesma coisa para grupos diferentes. Depende da época, do local, da classe social; de valores individuais, de concepções científicas, religiosas e filosóficas (SCLIAR, 2007 apud FERREIRA, 2011).

Então, ensinar saúde na EI em uma perspectiva de projeto educacional transformador é aproximar as crianças, desde a primeira etapa da Educação Básica, da sua comunidade, do reconhecimento das contradições vividas e das possibilidades reais de apropriação da produção da cultura humana em tudo que se refere a saúde, a vida.

Só assim, a formação humana, no que corresponde ao ensino de saúde, terá como solo fértil, o constructo social formando crianças que reconhecerão não apenas as contradições vividas, mas as possibilidades de alcançar mudanças reais e de usufruir do que já lhe é de direito, em documentos, mas que, por vezes, nos deparamos com a distância de se materializarem na prática social.

A produção analítica deste subitem foi conduzida pela problemática: As práticas pedagógicas, no ensino de saúde na Educação Infantil, ainda sobrevivem a sombra do higienismo? No curso analítico desta seção, buscamos através de uma investigação do período higienista, como também, da origem do ensino pré-escolar as similaridades com a atualidade respaldadas pelas enunciações e significações da produção de dados desta pesquisa colaborativa.

Identificamos, assim, quatro similaridades, as quais são: 1. O contraste do ambiente escolar com as condições de vida das famílias; 2. As famílias, identificarem os Centros de Educação Infantil, como um local destinado a assistência e a tutela das crianças enquanto os responsáveis trabalham; 3. A divisão de classes e a perspectiva educacional assistencialista já mencionada conduz para que os mais pobres tenham entre eles e o acesso a produção humana, um abismo; 4. Diferenças entre instituições que comportam as crianças da elite e crianças pobres.

Por fim, conseguimos verificar três elementos que contribuem para a compreensão das similaridades citadas no excerto acima, foram elas: a escolha da EI para compor projeto higienista, a formação humana para manutenção da sociabilidade vigente e a gênese do ensino de saúde elegido pelo higienismo.

6.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO, APRENDIZAGEM E SAÚDE

Discutimos, anteriormente, a constituição da Educação Infantil e qual o projeto educacional vigorou, para logo após identificarmos os possíveis traços da EI com o higienismo e o eugenismo e as possibilidades de ainda vivermos sob a égide

de um passado higienista, no que corresponde ao ensino de saúde.

Tendo em vista os aspectos observados, o desenvolvimento analítico nos conduziu para organizar essa seção analítica, utilizando a problemática, “as rotinas na Educação Infantil são estacionárias e contribuem para o Ensino de Saúde biologicista?”, como condutora do curso analítico que devemos compor.

Levando em conta que na produção dos dados, as aulas que materializaram as discussões realizadas em toda pesquisa colaborativa, estas também comporão essa análise com destaque, já que correspondem a todas as produções exercidas pelas partícipes nas sessões reflexivas.

Dado o exposto, iniciemos, delimitando os aspectos identificados, na observação e pós-observação que coadunam com as argumentações que deram sustentação à análise para responder a problemática. São eles: o desenvolvimento cultural da criança, o reconhecimento da comunidade como espaço que desenvolve saúde, brincando produz conhecimento e a rotina escolar na Educação Infantil.

Em virtude disso, é fundamental pensarmos que para qualquer discussão e análise que envolva o ensino na Educação Infantil devemos pautar o desenvolvimento cultural da criança, visto que, também, o ensino de saúde visa a ampliação do mundo consciente e cultural da mesma. Podemos evidenciar essa afirmação, quando **Cuba** relata que “a escola é o espaço de ampliação cultural, sem dúvida, os meninos vivem novas experiências. Esse momento conduz os meninos para ampliar esse conhecimento que no dia a dia não existe nenhum direcionamento para aquilo”.

Diante disto, discutiremos o desenvolvimento cultural da criança, pautado nos conceitos de: Funções Psíquicas elementares e superior, atividade principal na criança e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), segundo a Escola de Vigotski. Estes conceitos foram elegidos, considerando que no curso analítico visto até aqui foi observado que o ensino de saúde na primeira infância obteve por décadas um solo germinado por estudos no campo da biologia e da hereditariedade. Por outro lado, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural proposta neste estudo, avistamos a possibilidade do ensino de saúde engendrado e envolvido em um contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim, a ZDP e as Funções psíquicas elementares e superior asseguram a aprendizagem como constructo social. Essa discussão é necessária, neste momento, para compreendermos o desenvolvimento da criança e o ensino de

saúde, numa perspectiva histórico-cultural, distante das que a localizam-na como uma construção biológica.

Vejamos, então, que a idade pré-escolar, para Vigotski, caracterizava-se por um período promissor para a conquista de aprendizagens importantes sobre o mundo em sua composição, natureza e sociedade, além do conhecimento sobre si mesmo. Estariam centrados no desenvolvimento da atividade de pensar e da personalidade e isso ocorre através dos processos psíquicos que não se encontram acabados ao nascer, ao contrário, estes desenvolvem-se a partir da atividade material e prática social das pessoas (VOLOBUEVA; ZVEREVA, 2019).

Consequentemente, a psique humana é considerada aqui um produto social, distinguindo-se das concepções que nortearam as elaborações do projeto higienista, apontado na última seção, que obtinham na biologia o centro motor do desenvolvimento do homem.

> Segundo a concepção histórico-cultural, a psique humana possui um caráter mediado. É mediada pelas conquistas da cultura em que a criança se encontra desde o seu nascimento. Os meios da atividade humana, as obras de arte, as regras do comportamento social, os conceitos científicos, etc. são meios peculiares com o auxílio dos quais o ser humano se constitui, forma seu mundo interior, suas necessidades (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 86).

A escola é reconhecidamente, um espaço propício para esse aspecto do desenvolvimento humano mencionado por Smirnova e Riabkova (2019). Compreende-se, assim, que a função central da educação escolar, pauta-se na transmissão dos conhecimentos clássicos[35], os quais foram engendrados no transcurso histórico da humanidade e preservados pela prática social. A propósito destas afirmações, no que tange ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, este, no processo educativo, passa por uma “elaboração do conhecimento objetivo acerca da realidade e, igualmente, das relações que se travam entre essa elaboração e a construção da consciência”. Ademais, outro elemento importante, é diz respeito “à formação de conceitos como requisito do desenvolvimento do pensamento e como recurso de ordenação da realidade na consciência do sujeito” (MARTINS, 2013, p. 118).

---

[35] O sentido de Clássico elaborado por Saviani e já anunciado nesta tesa. Ver mais sobre em SAVAINI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior, A., organizador. **Marx está vivo**! Maceió, 2010 (p. 15-28).

A construção do conhecimento e sua relação com a formação da consciência pode ser expressa a partir da realidade objetiva que preexiste à consciência do homem, da mesma forma, “o conhecimento objetivo identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva na consciência, tornando-a inteligível” (MARTINS, 2013, p. 118). Assim, através dos sentidos, o mundo objetivo é capturado da prática social e representado pela consciência, e esta por vez, poderá torná-lo cognoscível ao sujeito. Localizamos aqui, que as ideias, as sensações, os conceitos, etc. não surgem da consciência por ela mesma, mas, da relação ativa instituída e desenvolvida entre o sujeito e o objeto.

Em consonância com o exposto acima, precisamos considerar que a realidade objetiva, já descrita aqui, também é matéria em movimento. Sendo assim, se captada uma apreensão circunstancial e imediata, podemos apenas atingir manifestações fenomênicas do objeto, sua aparência em detrimento da essencialidade concreta, base de uma existência objetiva que compõe em sua totalidade, a síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2013).

Vejamos a partir da voz de **Paris**,

> A criança passa todo dia pelo lixo que tem em frente da escola, talvez ela não perceba porque torna-se natural ao nosso olhar quando a gente convive todo dia com aquilo. Como o espaço da escola tem uma função social, de reflexão e de ampliação desse conhecimento você transforma o olhar da criança sobre aquele espaço que ela passa todo os dias, fazer ela repensar aquele espaço que conforme ela cresce, passe a não aceitar isso. Chegar o momento de fazer a criança parar e pensar, a exemplo, de porque eu não posso utilizar a praça do meu bairro? Por que eu não tenho esse direito? O que eu posso fazer para melhorar isso?

Por isso tudo, na formação da consciência, a complexificação do psiquismo não é resultado de transformações da natureza evolutiva e biológica, mas de sua própria natureza social. Importante compreendermos que, por razão disto, o psiquismo humano passa a apresentar um funcionamento qualitativamente superior quando se liberta dos determinantes biológicos, as estruturas psíquicas primitivas e, através do legado da cultura, promove o desenvolvimento das funções psíquicas propriamente humanas, conhecida por Funções Psíquicas Superiores (FPS) (MARTINS, 2013).

Partindo do pressuposto que as relações sociais determinam o desenvolvimento das funções psíquicas, Vigotski estabeleceu a existência de relações diretas e indiretas entre “os próprios meios de nexos entre os homens e o

desenvolvimento das “funções superiores” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 349). Estes, compreendem a partir das relações diretas “as formas instintivas de movimentos e ações expressivas que operam como vias de influência mútua entre os homens” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 349) a exemplo das primeiras reações humanas em vida social que são conteúdos fundamentalmente naturais e reflexos, mas, que marcam as primeiras manifestações de comunicação e expressão corporal, isto é, materializam as relações sociais dos recém-nascidos com o mundo.

Assim, o desenvolvimento cultural da criança tem alicerce nas autênticas relações humanas, sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Dessa forma, a criança, no curso de seu desenvolvimento, liberta-se de ações sensoriais práticas-imediatas, por meio da atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas socialmente e historicamente produzidas.

A libertação da criança do aspecto biológico para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre de forma congruente ao trabalho pedagógico, pois há dependência entre o desenvolvimento psíquico e os processos educativos. Assim, o ensino de crianças de 0 a 6 anos deve basear-se na superação “das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares)” e não na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores (PASQUALINI, 2006, p. 133).

> Um ensino que se apoia apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem desejável nem produtivo, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global: todo bom ensino é aquele que se dirige para as funções psicológicas emergentes, em processo de se completarem (DAVIS et al 1989, p. 05).

Com isso, para que o ensino de saúde possa contribuir com o desenvolvimento das FPS, é preciso romper com o paradigma biologicista ainda centrado nos refugos de um passado higienista e pautar um ensino alicerçado em uma perspectiva que garanta à criança o acesso da produção humana.

Neste processo, adentramos no campo da formação de conceitos. Este, por vez, se estabelece como núcleo transformador dos conteúdos do pensamento que se processa através do desenvolvimento cultural, histórico e social, superando assim, as bases elementares e estruturais do psiquismo. Segundo Vigotski (1998) a formação de um conceito equivale a toda uma atividade complexa que envolve funções intelectuais, tais como: memória, formação de imagens, atenção, inferências

ou tendências determinantes e todas estas, utilizam-se dos signos ou palavras[36] para efetivar-se.

> Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo (DAVIS E OLIVEIRA, 1988, p. 63).

Analisar essas estruturas diante da perspectiva da Escola de Vigotski é considerar a criança como sujeito histórico que está envolvido na produção da cultura humana a partir de suas relações sociais estruturadas, em contrapartida de uma mera análise descritiva das qualidades da criança no aspecto observado acima, mas, sobretudo, uma ação que tenha como mote a relação da criança com seu ambiente.

Cabe aqui apontarmos o nosso segundo elemento de análise: o reconhecimento da comunidade como espaço que desenvolve saúde. Importante nos referirmos que as significações inseridas na enunciação que apresentaremos a seguir foi produzida em uma das aulas no momento de observação da pesquisa colaborativa. Vejamos,

> Contei a história sobre o bairro do “Marcelo” e incrivelmente nenhuma criança conhecia o nome de seu bairro. Eles não sabiam o nome do bairro e até da cidade. Falei para eles que a escola que estudam está no bairro que faz parte da cidade. Tem aqui na farda de vocês o nome e ainda assim, nem palpites apareceram. Foi uma surpresa para mim porque como crianças de 4 anos que possuem uma oralidade já bem desenvolvida e que tem uma vivência no ambiente escolar muitas desde o infantil II, alguns desde o berçário não sabem o nome do bairro e cidade foi chocante para nós (**NOVA YORK**).

O reconhecimento e relação da criança junto a sua comunidade, ao meio que vive, é preponderante ao conteúdo do pensamento que se processa através do desenvolvimento cultural, histórico e social. E, reconhecer o espaço que está inserido é o primeiro passo para compreendê-lo como um local que deve desenvolver saúde, mas que é determinado por condicionantes sociais. Como enunciado por **Cuba**,

---

[36] O pensamento humano é intrinsicamente ligado à linguagem. Para Vigotski (1998) as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência.

> Os meninos vão passando por tudo que é vivido e não conseguem se apropriar, não tem alguém que explique, que sente e diga o que representa cada espaço. A escola permite que eles tenham essas vivências. Embora ainda muito estanques, momentos que precisavam melhorar. A gente privilegia outras coisas, a escola privilegia ainda o cognitivo e queima algumas etapas que são extremamente importantes também para o cognitivo.

Assim, as crianças passam por todos os espaços do bairro que vivem, mas não reconhecem os espaços. Justifica-se através da teoria de Vigotski, porque não é apenas o contato imediato com o social, com o cultural, mas, é congruente ao trabalho pedagógico que possibilita a aproximação e uma observação que permita alcançar a essência. Quando isso não ocorre, podemos nos deparar com a enunciação de Veneza que diz “eles, então, reconheceram os espaços, conhecia o local, mas não nomeava. Outro relatou que o pai trabalhava no CRAS[37] pela imagem, mas não sabia informar o nome do local e nem o que o pai fazia lá”.

Em continuidade, veremos que Vigotski estabeleceu à formação de conceitos três fases principais para o desenvolvimento do pensamento no curso histórico do homem, quais são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. O primeiro ocorre nos anos inicias de vida e caracteriza-se pela

> [...] ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Em tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, se revela “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva (MARTINS, 2013, p. 131).

É o primeiro passo da criança para se desenvolver até a formação de conceitos. Nesta fase, a criança consegue agrupar alguns objetos, mas ainda de forma desorganizada. O significado da palavra ainda é um “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados” que se aglutinam na mente a criança, mas por conta de sua origem sincrética, se estabelece ainda de maneira instável (VIGOTSKI, 1998, p. 74).

A primeira fase da formação de conceitos, o pensamento sincrético, foi dividida por Vigotski (1998) em três estágios distintos, se caracterizam da seguinte forma: a primeira, são amontoados sincréticos, imbuídos de suposição ou tentativas

[37] Corresponde ao Centro de Referência e Assistência Social (CRAS).

já que a palavra ainda soa como artificial a criança. A segunda, destaca-se na percepção imediata da criança que organiza o campo visual e o agrupamento é determinado pela posição espacial dos objetos. Já o terceiro, a imagem permanece sincrética e a formação com “coerência incoerente” de antes, mas, a diferença entre os demais encontra-se no fato de que “ao tentar dar significado a uma nova palavra, a criança agora o faz por meio de uma operação que se processa em duas etapas”.

Na segunda fase, o pensamento por complexos se estrutura desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Aqui, o pensamento adquire um grau maior de coerência e objetividade, o que o move aos vínculos estabelecidos por meio da experiência imediata ao lugar antes ocupado pelo sincretismo (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski (1998), a criança neste momento já possui um pensamento coerente e objetivo. Todavia, ainda não alcança a reflexão das relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. De toda forma, alcança um certo nível de desenvolvimento já que antes compreendia o universo dos objetos de forma isolada, e, nesta fase, estes tornam-se agrupados e organizados.

Deste modo, quando apresentamos nesta seção as enunciações de **Nova York**, **Cuba** e **Veneza** sobre crianças do ensino infantil II e IV não conseguirem, por vezes, reconhecer os espaços vividos; ou mesmo alguns os reconheciam, mas não sabiam nomeá-los, de fato, compreendemos que a criança não vai adquirir todos os processos de desenvolvimento do pensamento na pré-escola. Todavia, quando não se institui esse período como preponderante para iniciarmos o processo de formação de conceitos, este será extremamente afetado.

Em continuidade, o desenvolvimento do pensamento por complexo estrutura-se por cinco tipos principais, são eles: complexo associativo, por coleção, por cadeia, por complexos difusos e, por último, por pseudoconceitos. Grandes mudanças são conferidas a esta fase, assim,

> O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato de que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações (MARTINS, 2013, p. 134-135).

A última fase, nomeada de pensamento conceitual, se estabelece em um longo período até atingir a adolescência, o que é percebida quando o pensamento

atinge seu mais alto grau de abstração podendo utilizar as operações mentais que não se estabelece mais de forma sincrética, mas alcança análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Diferentemente da principal função dos complexos que é estabelecer elos e relações de impressões desordenadas, o pensamento conceitual pressupõe que os elementos não podem apenas serem relacionados e agrupados. Nesta fase, para formar o conceito é necessário realizar abstrações, isolar e analisar os elementos abstratos separadamente da totalidade, mas considerando-a.

Cabe aqui ressaltar que Vigotski atribuiu um grau de dependência entre as condições objetivas da educação e da prática social ao desenvolvimento da formação de conceitos. Também se referiu à formação de conceitos espontâneos que podem ser compreendidos como não científicos e dos conceitos científicos que devem ser vivenciados na escola. Todavia, há um grau de superioridade do segundo sobre o primeiro, privilegiando a educação escolar, já que “são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento [...] na vida dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 137).

Então, nota-se que os conceitos espontâneos se referem a prática social, isto é, às experiências cotidianas que se estabelecem de forma assistemática. Entende-se por conceitos científicos aqueles elaborados a partir da educação escolar e possuem alto grau de sistematicidade. Localiza-se aqui, fundamentalmente, o papel da educação escolar na formação das formas superiores de pensamento, em qualquer aspecto da prática social e, especialmente, ao objeto de estudo desta tese, no ensino de saúde, que ocupa um alto grau de complexidade e conexão com a prática social, buscando perspectiva de transformação. Assim,

> O desenvolvimento dos conceitos científicos processa-se, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo sistema de significados e, com isso, resultam completamente transformados (MARTINS, 2013, p. 138-139).

Tal caráter consciente e volitivo da formação de conceitos científicos guarda dependência da participação do pensamento adulto e da experiência advinda da

apropriação das produções culturais humanas. Portanto, mediante os processos de educação, o homem humaniza-se, apropria-se da experiência social transformando-a em sua experiência individual (LIMA, 2001).

Para Facci (2004), a primeira infância é onde encontra-se a raiz do desenvolvimento de vários elementos que podem dar lugar à formação de conceitos. Sabemos, como já dito aqui, que o pensamento conceitual não é acessível em sua plenitude à criança de 0 a 6 anos, todavia, já estabelecem raízes no curso do desenvolvimento do pensamento.

Destarte, a criança não atinge, por conta das operações intelectuais ainda restritas, o desenvolvimento da consciência humana e da formação de conceitos sozinha. Esse processo apenas consolida-se através da relação criança/adulto que se estabelece por meio da comunicação, e na escola, da sistematização do conhecimento e da aprendizagem.

Neste processo, percebemos a necessidade de reflexão acerca da formação humana que está sendo ofertada no ensino, da Educação infantil à Superior. É preciso considerar na educação formas sofisticadas de humanização que são viáveis a partir de discussões fundamentadas teórica e cientificamente para consolidar as formações de conceitos de forma que alcance mudanças qualitativas nos processos de pensamento.

Então, a saúde pode caracterizar-se como uma temática importante neste processo? Consideramos que se a compreensão sobre saúde se detém meramente de forma técnica e higienista, essa apenas atende de forma efetiva as necessidades de manutenção de um sistema que aprofunda cada vez mais a desigualdade social, consequentemente, é fundamentalmente importante para a manutenção do status quo.

A compreensão de como se estabelece a aprendizagem na infância é primordial para que possamos sistematizar os conhecimentos e a produção cultural para provocar qualitativamente o desenvolvimento destas crianças na Educação Infantil. É oportuno, então, nos referirmos que diante do desenvolvimento cultural da criança, o que Vigotski compreende sobre a aprendizagem, e isto, se dará, considerando, a Zona de Desenvolvimento Próximo e a Atividade da Principal da criança.

Para Vigotski (2008) a concepção de aprendizagem é associada ao desenvolvimento, ambos alcançados por meio da apropriação da experiência

histórico-social de gerações. Com isso, a maioria das habilidades e conhecimentos são apreendidos pelo o homem a partir da sua prática social. A criança, neste processo, se desenvolve e se modifica através da interação social. Desse modo, esta não sofre esse processo de mudança sozinha. Por ser uma ação partilhada abre a possibilidade dos envolvidos constituírem-se e se modificarem conjuntamente na relação.

Em continuidade, Vigotski (1995) elaborou em sua teoria o desenvolvimento das crianças, da infância até a adolescência, organizado em uma série de fases caracterizadas pelas funções psicológicas previstas para cada período etário como, já visto aqui. Todavia, esta previsão de cada período não se estabelece de forma linear ou estanque, mas, é designada pelo autor como a situação social de desenvolvimento. Em suma, ao estudar o desenvolvimento de cada período etário deve-se considerar, primeiramente, a situação social de desenvolvimento.

Então, para cada período etário há novas formações que são relativas às funções psicológicas que se desenvolvem naquele período e para alcançar a análise e organização desta nova formação deve-se considerar que:

> [...] na Situação Social de Desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição [...], a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

Diante disso, para cada período etário existem atividades que serão a principal fonte de desenvolvimento, o que podemos compreender por Atividade Principal. Neste sentido, faz-se necessário compreender que a atividade, em geral, não é constituída de forma mecânica e estática. Isto é, pode-se afirmar que alguns tipos de atividade se destacam como principais em certo estágio do processo de desenvolvimento da criança. Assim, certas atividades representam o papel principal deste desenvolvimento (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988). Mas, quais são estas atividades e como podem representar o papel imprescindível no desenvolvimento da criança?

Estas atividades podem ser, assim, denominadas de atividade principal, e são responsáveis por governar as mudanças mais importantes nos processos

psíquicos e de desenvolvimento da criança. Estas, por sua vez, não coincidem de forma direta as atividades promovidas pelos homens como dirigir um carro ou construir prédios. Doravante, a atividade da criança se desenvolve como não produtivas e o que as determina não é um resultado objetivo, mas a ação em si mesma (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988).

A criança, em seu processo de desenvolvimento, percebe a necessidade de conhecer a realidade que a cerca, mas ao passo de sua construção histórica expande o seu mundo objetivo consciente. Mundo que, para ela, configura-se não apenas pelos objetos que pode operar, mas, sobretudo, aqueles que os adultos operam. Deste modo, decorrente desta ampliação consciente da criança, esta passa a compreender o mundo como algo que para ela não basta contemplar, mas o agir se torna incisivo neste processo (ELKONIN, 2009).

O agir que diante das atividades que os homens operam apresenta-se à criança com possibilidades limitadas, por não possuírem, ainda, a capacidade física e o desenvolvimento das operações necessárias para a ação real. Faz com que as crianças, diante da necessidade de agir e da impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, utilizem-se da brincadeira para promover tal desenvolvimento.

É importante notar, então, que não será a atividade principal por ela mesma que fará a criança alcançar novas funções, mas, as ações/brincadeiras e o engajamento das crianças que a conduzirão para o desenvolvimento das funções psicológicas para cada período etário (CHAIKLIN, 2011).

Para analisar o desenvolvimento psicológico, no que corresponde à transição de um período de desenvolvimento a outro, Vigotski (2001), notavelmente, identificou a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) através da qual podemos “identificar os tipos de Funções Psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte” (CHAIKLIN, 2011, p. 666). Outro elemento que pode ser observado através da ZDP é o de “identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição” (IDEM, p. 666).

Essa ZDP, para Vigostski (2000), corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que, respectivamente, se caracterizam consecutivamente por corresponder às conquistas da criança e sua

capacidade de solucionar problemas sem auxílio e por demarcar a solução de problemas utilizando a mediação de pessoas mais experientes com as quais se relaciona. Assim,

> A essa colaboração original entre a criança e o adulto momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 244).

Com isso, a criança pode em um mesmo estágio do desenvolvimento possuir diversos aspectos que Vigotski (2000) identifica como frágeis ou fortes e que estão relacionados aos conceitos científicos e espontâneos. Cabe aqui, novamente, a imensa importância das tarefas que a escola deve desenvolver para confrontar a criança com o sistema de conceitos científicos. E o desenvolvimento do conceito científico ocorre sob condições do processo educacional, considerando a colaboração sistemática da criança com o auxílio e participação do adulto na condução do amadurecimento das funções psicológicas superiores, que serve para todo o processo de ensino, assim também, para o ensino de saúde.

Todavia, é oportuno destacar que Chaiklin (2011) destaca que Vigotski (2001), quando relaciona a aprendizagem aos conceitos científicos e a ZDP não refere que esta sempre envolve o desenvolvimento de conceitos científicos, mas, que essa relação é relevante na idade escolar. Como Vigotski (2000, p. 265) evidenciou que “O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial — do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos”.

Para Chaiklin (2011, p. 667) devemos considerar cinco características para desenvolvermos a análise da ZDP de uma criança, as quais são:

> [...] (a) a criança como um todo;(b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem.

A escola, então, para melhor organização do trabalho pedagógico, deve identificar que há um grupo de funções psicológicas em desenvolvimento para cada período etário. Conforme a ZDP é impulsionada, a reestruturação das funções existentes passa a possuir uma nova estrutura e essa nova formação resulta em sua transição para o período seguinte do desenvolvimento[38] (CHAIKLIN, 2011). Todavia, não esqueçamos que a base para a análise não é biológica, assim o curso do desenvolvimento o período etário não é estanque, mas reflete especialmente as relações que são histórica e objetivamente constituídas a cada momento vivido pela criança.

Entremos, neste momento, ao terceiro elemento de análise, “brincando produz conhecimento” que será abordado a partir das enunciações produzidas nos encontros de observação e pós-observação e das sessões reflexivas que germinaram as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de Infantil II e IV, e por último, com os autores expertises nesta temática.

Através da produção dos dados construída por todo coletivo, percebemos, a cada sessão reflexiva, a necessidade de materializarmos as discussões em possibilidades didático-pedagógicas de transposição do conhecimento adquirido para o ensino de saúde as crianças da Educação Infantil.

Desta necessidade resultou a elaboração do que nomeamos de “brinquedos de saúde[39]”. Esses brinquedos deveriam compor possibilidades metodológicas que favorecessem a aprendizagem da temática saúde, considerando todo o percurso de análise apresentado nesta tese.

Em todos os espaços que constituíram a pesquisa colaborativa foram unânimes as significações conduzirem a partir dos enunciados e enunciações, as partícipes exibirem naturalmente que a criança aprende e se desenvolve através da brincadeira. Já era pressuposto que para o desenvolvimento de um bom ensino de saúde precisaríamos construir brinquedos que atendessem às singularidades de cada nível de ensino.

Vejamos, novamente, apoiados pela teoria da Escola de Vigotski, as elaborações referentes ao papel da brincadeira no desenvolvimento cultural da

---

[38] Ver mais sobre a dinâmica e características dos períodos do desenvolvimento humano no livro Psicologia do Jogo de Elkonin.

[39] Todos os brinquedos de saúde com suas características e objetivos foram apresentados no capítulo destinado à produção dos dados.

criança. Já foi revelado que a aprendizagem amplia o mundo consciente da criança alicerçado em um solo em que germinam as relações sociais, as contradições envolvidas e o desvelar do mundo e todos os seus nexos.

No período pré-escolar, as crianças estão envolvidas por relações completamente peculiares entre o pensamento e a ação. E, esta relação possui em sua base a brincadeira como articulador, isto é, uma ponte entre o pensamento e a ação. Então, como se desenvolve esta tríade pensamento, brincadeira e ação? Vejamos! A criança possui uma série de pensamentos, ideias e desejos não realizáveis imediatamente, todavia, por outro lado, conserva-se na infância a tendência pela realização imediata dos desejos.

Destarte, a criança não possui as operações psíquicas para executar certos tipos de atividades observados na prática social. Resolve-se essa questão, então, através da brincadeira, como um meio para que a prática social seja apreendida pelas crianças.

> Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela torna o lugar do cavalo em suas brincadeiras (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 120).

Com isso, a brincadeira torna-se a reelaboração da realidade social imbuída das impressões observadas e/ou vivenciadas, tornando-as novas realidades sob a égide, neste momento, das demandas e desejos da criança que brinca.

A professora **Nova York**, no compartilhamento das significações percebidas na aula do Ensino Infantil IV, o qual foi responsável, mencionou que “a execução dos brinquedos foi maravilhosa, porque para as crianças foi novidade já que eles não têm tanto contato com a brincadeira, apesar de que era para ser uma realidade deles”.

A organização da aula com perspectiva de experienciar as possibilidades didático-pedagógicas na Educação Infantil e os brinquedos de saúde impactaram de forma positiva, visto que, as crianças do Ensino Infantil IV estão com as atividades planejadas para esse grupo comprometidas pelas metas previstas para atendimento das avaliações externas. Novamente, **Nova York** expressa essa realidade quando se refere a outra dificuldade.

> Outra dificuldade é porque estamos dentro de um sistema educacional e para gente conseguir atender a meta do sistema e também conseguir garantir uma formação humana validada para a criança é uma dificuldade, como também, inserir esses novos conhecimentos, essa nova proposta educacional.

A brincadeira obteve uma importante representatividade para estas crianças e cabe aqui ressaltar que se ela se apresenta como uma reorganização da realidade social para possibilitar à criança a apreensão desta realidade e a apropriação da produção humana, então, a brincadeira não pode ser enquadrada como fantasiosa. A ação desempenhada pela criança segue o conteúdo da ação real e o que a distingue da ação na brincadeira é apenas a sua motivação.

Nesse sentido, não é a imaginação que determina a ação. A imaginação nasce da contradição entre a operação e a ação, ou seja, para executar a ação a criança adquire operações lúdicas que são estritamente reais e sociais para a assimilação da realidade humana. Assim, as condições da ação tornam necessária a imaginação.

> Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 130).

A brincadeira apresenta-se como força motriz no desenvolvimento psíquico da criança, ao ponto que a criança age para se apropriar de uma realidade social, mas a ação não é dirigida a partir da função do objeto, mas substancialmente, em função da ideia. A cada passo do desenvolvimento, o mundo consciente da criança amplia-se e as possibilidades do desenvolvimento através do brincar ganham mais complexidade.

Para uma melhor compreensão, a criança com o objeto “tampa de panela” pode através da brincadeira e com a imaginação torná-la roda e/ou direção de um carro, pode ser um disco voador, um chapéu, etc, isto é, ela será reelaborada a partir da ideia que foi atribuída à tampa de panela e não a sua função real.

Podemos, também, exemplificar com o relato da professora **Nova York** que mencionou sua surpresa quando percebeu que as crianças não sabiam informar o nome do bairro e nem da cidade que moravam, como também, não expressavam uma compreensão adequada sobre saúde já que “a ideia deles sobre saúde é na verdade a falta de saúde. O que eles entendem sobre saúde é o contrário do que é

saúde”.

Todavia, após o término da aula, no momento de avaliação, **Nova York** identificou que através dos recursos didáticos elegidos para o nível de ensino foi gerada aprendizagem.

> Finalizou com questionamentos para consolidar para ver se tinha gerado aprendizado. O vocabulário deles estava mais amplo com relação a saúde. E foi ótimo quando perguntou o nome do bairro deles e eles falaram. Precisamos trabalhar mais esse tema saúde porque a saúde está em tudo da nossa vida. A gente precisa discutir ela de forma ampliada.

A brincadeira cumpre um papel social. Reconhecida por Elkonin (2009) como brincadeira de papéis sociais, surge imbricada às condições determinadas da vida de crianças na sociedade e não apenas por ações das forças internas e dos desejos inatos.

A criança que brinca desenvolve-se e apropria-se das atividades historicamente construídas pela humanidade e, no contexto escolar, vislumbra um brincar planejado e com objetivos pedagógicos que conduzem a criança para a formação humana e o tipo de formação que está intrinsecamente ligada aos processos educativos elaborados para a Educação Infantil.

Para que as crianças assumam papéis sociais, como a função de pilotos, professores, cozinheiros, etc. é preciso que imaginem como se comporta socialmente cada personagem destes. Mesmo que um ou outro personagem torne-se atrativo para a criança, se a função social deste personagem não estiver clara, o papel não poderá ser interpretado por ela.

Isso ocorre porque na brincadeira, quando a criança assume o papel do adulto, esta deixa de possuir uma ação condicional, isto é, de possibilitar mudanças importantes na estrutura ativa de trabalho ou da vida social. A exemplo,

> A sequência das ações do papel que a criança assume possui para ela **força de lei** à qual deve submeter suas ações. Toda tentativa de quebrar essa sequência ou de introduzir um elemento de condicionalidade (por exemplo, fazer os ratos correrem atrás dos gatos ou o motorista vender bilhetes e o cobrador dirigir o ônibus) provoca um protesto fervoroso das crianças e, às vezes, leva ao término da brincadeira (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 90).

Neste sentido, os brinquedos de saúde produzidos através da pesquisa colaborativa podem proporcionar às crianças um ensino sobre saúde considerando-a como um elemento importante para a vida e agregando a essa aprendizagem a

formação humana a partir dos vínculos, responsabilidades e organização junto à comunidade, em um cenário de trabalho permanente de fortalecimento da comunidade e apropriação da prática social como determinante da luta por novas conquistas, melhores condições de vida e, primariamente, nas crianças, a partir da apropriação do mundo pelo o mundo.

Por meio da brincadeira, as crianças podem assumir papéis sociais, como já exemplificado nesta seção, e também, dirigir e interpretar a realidade social (ELKONIN, 2009). Assim, elas percebem desde crianças os problemas sociais e as possibilidades de desenvolver ações que transformem a realidade.

Em consonância com o exposto nos elementos analíticos já desenvolvidos até aqui, apresentaremos a estruturação das aulas desenvolvidas na Educação Infantil, produto da pesquisa colaborativa, realizadas pelas professoras **Veneza**, no Ensino Infantil IV e **Nova York**, no Ensino Infantil II, no Centro de Educação Infantil, localizado na periferia do município de Sobral.

Considerando que as aulas foram apresentadas, no capítulo de produção dos dados, no espaço destinado à pré-observação, observação e pós-observação, focaremos, aqui, na composição das aulas, apenas onde conseguirmos identificar congruência com a análise da “Rotina Escolar na Educação Infantil”.

Essa escolha se deu baseada nas enunciações de todas as partícipes aqui representadas pela professora **Paris,** quando relata que diante do que compreendemos sobre o ensino de saúde arraigado por um histórico higienista, ela identifica vários elementos da rotina escolar que podem conter esses traços. São eles:

> Na alimentação, na hora do banho muitas vezes fazemos tudo como algo mecânico só porque tem que fazer e sem explicar para as crianças.
>
> [...] outro ponto é que porque tem 20 minutos na rotina destinada a escovação dos dentes se não tem escova e se não tem escovação? Então, retiramos, porque não adianta ter isso na rotina quando não está acontecendo. São “n” coisas que acontecem que identificamos um caráter higienista que depois das reflexões da pesquisa percebemos que os estudos fazem a gente parar e verificar o que acontece na escola de uma forma que nunca paramos para observar e perceber. É muito chato está reproduzindo coisas e quando paramos para estudar percebemos que temos muito a evoluir.

Então, a organização da aula considerou que a abordagem de uma saúde que envolve todos os aspectos humanos não poderia estar localizada apenas em um

momento de aula, mas deve transformar certas rotinas para que na Educação Infantil torne-se possível a aprendizagem a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural.

Para isso, nas turmas em que se deu a abordagem sobre os temas relacionados a alimentação, meio ambiente, reconhecimento da comunidade como espaço que se produz saúde e o relaxamento foram pensados com atenção devida.

Os brinquedos de saúde se apresentaram com especificidades distintas para as turmas trabalhadas, mas com um objetivo comum, o de oportunizar às crianças a ampliação do mundo consciente sobre a temática saúde, com perspectiva na Psicologia Histórico-cultural. Para o Infantil II, localizamos o jogo de cartas e para o Infantil IV, o ludo e para o relaxamento obtiveram a mesma perspectiva que desenvolveremos logo mais.

O jogo de cartas permitiu às crianças menores a aprendizagem através das imagens de animais, meio ambiente, pessoas e a interação com personagens deixando-a mais lúdica. O reconhecimento da comunidade foi algo apontado como importante nas sessões reflexivas e resultou na escolha de imagens de animais e ambientes capturadas no Estado do Ceará por colaboradores.

Parte da expressão que os brinquedos de saúde cumpriram com o objetivo previsto pelo grupo encontra-se nos relatos abaixo, sobre o Infantil II e na sequência no Infantil IV:

> Eles ficaram todos doidos pelas imagens quando abriu a caixa e o que chamou mais atenção deles foram as figuras dos animais, como o burrinho [...] eles queriam que eu falasse sobre os animais na mesma hora, um pegou a cobra o outro o galo, queriam que eu falasse ao mesmo tempo (**Veneza**).
>
> Identificaram a imagem da coleta do lixo com o caminhão que passa pelo bairro e dos lixos que são imagens do bairro. [...] eles foram perguntando e a gente percebe que através das perguntas, explicamos e eles vão captando e aprendendo (**Veneza**).
>
> Apresentei o jogo do LUDO que tinha as imagens do bairro. Eles identificaram todas as imagens, um disse quando viu a igreja: ah, essa igreja é perto da casa de minha tia, a barragem eu passo quando vou comprar pão (**Nova York)**.
>
> Sobre as praças falaram que as praças não eram bonitas e que tinham muitas pessoas e não poderiam utilizar e que também a polícia fica na praça. Relatos voltados não para a praça do sentido de vivê-la com a aquela prática de socialização saudável **(Nova York)**.

Ainda no que corresponde às rotinas estacionárias na EI, outro ponto de

intenso debate foi como era desenvolvido o momento de relaxamento das crianças. Sempre solicitavam para que ficassem sentadas em suas cadeiras, baixassem a cabeça e fechassem os olhos.

Para romper com esse paradigma que se assemelha com o período do higienismo com o controle exacerbado das rotinas e das condutas das crianças, o planejamento deste momento pautou o relaxamento como espaço poético e de partilha.

Com o intuito de provocar uma aprendizagem sobre saúde pelo reconhecimento de si e do outro, após vivenciar uma relação estreita com a comunidade e a apreensão da realidade no que tange todos os elementos circunstanciais para existência e as possibilidades psíquicas para esta etapa da vida. Vejamos, através das experiências citadas abaixo, como o Infantil II, a partir das enunciações de **Veneza,** e do Infantil IV, com **Nova York**:

> Eles saíram para o pátio para coletar folhas e queriam pegar todas.
>
> Eu coloquei as folhas dentro de um recipiente, no outro eu coloquei umas bolinhas e água gelada e pedi para eles pisarem para sentirem as texturas, depois pedi para relaxarem sentindo o incenso e ouvindo os sons da natureza. A auxiliar ficou até surpresa porque eles ficaram tão quietos! (**Veneza**).
>
> Cada um ficou em círculo massageando o colega [...] e coloquei o incenso e eles adoraram (**Nova York**).

Então, as brincadeiras dirigidas tiveram centralidade na “criação da situação imaginária com apoio na situação real o aspecto principal e específico de todas as versões da brincadeira com enredo, que determina sua diferença em relação a qualquer outra atividade” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 93).

Consideramos, para isto, que as crianças na Educação Infantil se aproximaram e se apropriaram de elementos formadores a partir do tema saúde, mas não se encerra neste nível de ensino, já que a aprendizagem surge de um processo de ensino contínuo, sistematizado e planejado. Para cada nível de ensino, organiza-se a abordagem de acordo com a aprendizagem, condição prévia do aluno junto ao tema, diagnóstico da comunidade local e métodos que possibilitem a ampliação do mundo consciente das crianças.

Neste subitem confrontamos quatro aspectos identificados como essenciais para compor essa seção, os quais foram: o desenvolvimento cultural da criança; o reconhecimento da comunidade como espaço que desenvolve saúde; brincando

produz conhecimento e a rotina escolar na Educação Infantil. Todos estes imprimiram no debate possibilidades de responder à problemática inicial de “as rotinas na Educação Infantil são estacionárias e contribuem para o Ensino de Saúde biologicista?” Diante desta questão e do curso analítico, podemos perceber que o cotidiano escolar, ainda, corresponde, em sua maioria, às práticas de rotinas estabelecidas no período higienista como nos cuidados a higiene pessoal, alimentação e o controle dos corpos exercido no relaxamento. Tais práticas negligenciam o ensino de saúde, pois este encontra-se esvaziado de conteúdo, consequentemente impedindo as crianças de conseguir apropriar-se da saúde em todos os seus aspectos.

7 NOTAS CONCLUSIVAS

> O último andar é muito longe: Custa-se muito a chegar. Mas é lá que eu quero morar. [...] De lá se avista o mundo inteiro: Tudo parece perto, no ar. É lá que eu quero morar
>
> (Cecília Meireles)

É chegada a hora, logo após de uma longa trajetória, de pararmos para refletir sobre o que nos move! E o que nos move, diante de uma pesquisa que adentrou em nossas vidas com ímpeto, causando em certa medida e em certo tempo uma desestabilidade que foi confluindo para bons caminhos e para uma solidez vital.

Avistamos a Pesquisa Colaborativa como uma alternativa para que no momento que adentrássemos na via empírica, esta pudesse ser conduzida a um estágio que permitisse romper com um paradigma de pesquisador neutro e afastado dos sujeitos de pesquisa, isto é, de uma pesquisa que possui uma empiria que é produzida e analisada seguindo os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Ao adentrarmos, mais rigorosamente, nesse caminho desconhecido, inicialmente, vimos que o que nos move é o humano e como a Pesquisa Colaborativa propiciou oportunidades de, mesmo a passos lentos, continuarmos nossa jornada, buscando melhores dias para a educação, para a vida.

Essa trajetória foi construída por um coletivo que compartilhou ideais e findou com mulheres que se movem para “avistar o mundo inteiro” e mesmo custando muito a chegar, parafraseando Cecília Meireles, é lá que queremos morar. As enunciações tão fortalecidas e partilhadas são repletas de significações e nos permitem perceber que a partir da expressão de Paris, “é um processo de construção, como iniciei no grupo e o que tinha de conhecimento e como vou concluir a minha formação de todo esse tempo. Isso é formação!”, a Pesquisa Colaborativa agrega pesquisa e formação!

Seguimos em nosso estudo, conscientes dos enfrentamentos que estariam expressos no cotidiano de cada partícipe para continuidade da pesquisa e que passaríamos por circunstâncias não previstas no campo metodológico, mas que substancialmente eram significativas para o campo de pesquisa, que esteve fincado permanentemente no materialismo histórico-dialético e no horizonte da

transformação social.

Dos enfrentamentos vividos que foram citados nesta tese, como a lotação das professoras e a violência urbana, compreendemos que a ausência no registro destes momentos seria um desacerto para o andamento da produção e análise dos dados, já que não estamos discutindo um objeto de pesquisa desvinculado dos nexos que o deixam em movimento com a realidade social.

Dessa forma, a desistência dos 11 (onze) partícipes após dois meses de pesquisa colaborativa não poderia ser negligenciada, já que os relatos estiveram todos voltados pela ausência do tempo que deveriam destinar à pesquisa e a mudança de escola tornou-se um complicador, visto que, os encontros de pesquisa ocorriam logo após as aulas.

É imprescindível, também, evidenciar as cinco professoras que consolidaram esta pesquisa imbuídas por um sentimento de busca por melhores condições de formação e consequentemente, melhores condições de ensino e aprendizagem. Mulheres que nos encontros de pesquisa se ausentavam quase que três turnos de outras tarefas pessoais para se dedicarem à pesquisa com vistas à transformação.

Outro elemento que marcou a segunda mudança do grupo, havendo novamente a separação das partícipes em duas escolas, foi a violência enfrentada por parte delas quando depararam-se com um “convite” da facção do bairro para ausentarem-se da escola. Sem dúvida, a sensação de insegurança e medo foi parte da vida delas nesse momento, e como não incluir esse relato em um estudo sobre ensino de saúde?

A violência aqui citada reverbera para todos os lados, se passamos a analisar os fenômenos permitindo que estes, mesmo no momento de abstração, no ato de isolar para aprofundar, não desconecte do todo, veremos que a violência atinge a todos. Todavia, como o objeto desta pesquisa não corresponde à discussão do conceito de violência, aqui, apenas, localizamos a percepção que obtivemos a partir dos acontecimentos na pesquisa.

Quanto a teoria de aporte, a Psicologia Histórico-cultural nos permitiu ao confrontarmos com o objeto de estudo desta tese, elevarmos o ensino de saúde na Educação Infantil para o nível de aprofundamento necessário, substanciado no aporte de um conhecimento socialmente construído e historicamente determinado.

A historicidade, aqui, também, foi primordial para desvelarmos um ensino de saúde na Educação Infantil que se constituiu a partir de intervenções de ordem

sanitária e ganharam a proporção de um Projeto Político Liberal com formato de Educação e Saúde que elegiam a primeira infância como fase de ouro e objetivavam a higienização social, com aspectos do higienismo e da eugenia.

Podemos rememorar o que Marx (1997, p. 21) revelara: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Com isso, os traços higienistas identificados, nos dias atuais, no ensino de saúde na EI só serão rompidos quando a partir da revisitação do processo histórico, obtivermos um novo olhar para que novas ideias sejam instauradas e com o distanciamento do período higienista, não só no aspecto temporal, mas de caráter ideológico, possa alcançar melhorias na qualidade da aprendizagem, mas, sobretudo, no âmbito da formação humana.

O ideário higienista arraigado nas rotinas da escola de EI que envolvem o ensino de saúde, como já mencionado pelas partícipes, ainda paira nos dias atuais e efetiva-se por uma mera reprodução e prejulgamento sobre a importância de discutirmos o tema saúde. Não obstante, por este também estar consolidado no ideário das pessoas como algo que é apreendido pelas ações do cotidiano, o que favorece o esvaziamento da abordagem e possibilidades de transformação social, uma vez que a saúde está relacionada a todo ambiente e relações vividas, na dinâmica do sistema societário que visa em mantê-lo ou podemos romper e transformá-lo.

Seria abstruso afirmarmos que a temática saúde cumpriria um papel de transformação social isoladamente. Todavia para avistarmos um horizonte socialista, devemos, antes de tudo, pensar em diversas estratégias para assim ampliar as possibilidades desse ideal revolucionário.

A ciência não deve estar sozinha nesta trilha, mas o conjunto da sociedade deve fazer parte desta tarefa espinhosa para à frente substituir os espinhos por frutos. Sabemos que de forma isolada este objetivo se torna de difícil alcance, mas é na luta também por escola, por saúde, por condições de trabalho, etc. que atendam às necessidades da classe trabalhadora, não apenas no sentido de subsidiar as necessidades vitais para a continuidade da exploração, mas, sobretudo, garantir o conhecimento e cada vez mais condições para uma ruptura completa desta sociabilidade capitalista.

No que corresponde às problemáticas que nortearam a pesquisa: Como o

tema saúde é manifestado na Educação Infantil do município de Sobral? Como apresenta-se o conceito e o ensino sobre saúde na Educação Infantil? Como se dá a articulação entre Formação Humana, Currículo e o Ensino de Saúde na Educação Infantil?

Podemos revelar, primeiramente, que a saúde não é uma temática estudada e discutida nos espaços formativos, na construção de documentos, currículos e se constitui nos espaços escolares na forma de ensino, com igual significação.

Uma das consequências acometidas a partir de um tema que não é amplamente discutido é a expressão de práticas pedagógicas nas rotinas escolares ou nos conteúdos em sala de aula materializarem-se como meros reprodutores de um contexto histórico que ainda se encontra arraigado no higienismo, com processos pedagógicos do cotidiano escolar desarticulados dos nexos causais que concretizam a aprendizagem sobre saúde, compreendendo as relações sociais, históricas e culturais.

Deste modo, confirmamos aqui o primeiro pressuposto apresentado no capítulo introdutório desta tese, a ver, “a saúde é apresentada a Educação Infantil esvaziada de conteúdo (científico e social)”, já que com a desarticulação do tema no contexto, o ensino de saúde é negligenciado e as transformações sociais distanciadas da prática social.

No segundo pressuposto, “a saúde é citada em documentos que são diretores das produções curriculares e de Formação Humana meramente com ações de cuidados gerais e higiene pessoal”, observamos que o RCNEI é o documento que mais se aproxima de uma discussão da Educação Infantil voltando-a para o complexo social. Todavia, o tema saúde, como nos demais documentos, é a pequena parte expressa que caracteriza o ensino, referindo-se a movimento corporal, a cuidados a higiene pessoal, alimentação, entre outros sem o desenvolvimento conceitual necessário.

Este elemento nos conduz para a sustentação da análise que realizamos nesta tese quando constatamos que a EI foi elegida há décadas atrás para compor um projeto higienista, utilizando a formação humana conferida a instituições educacionais, sendo que o fez deste modo para atender a um projeto político liberal que objetivava a manutenção da sociabilidade vigente.

Em contrapartida, diferentemente dos higienistas, provamos que o desenvolvimento do homem se consubstancia a partir de elementos histórico-

culturais e que o ensino de saúde, como todo e qualquer objeto de produção humana, deve estar centrado nas relações sociais, apresentando as contradições e possibilidades de enfrentamento desta realidade social.

Precisamos compreender, se o ideário higienista reproduzido nas escolas de EI nos dias atuais ainda se configura como um projeto político planificado ou se apenas pelo constructo fortemente vivido décadas atrás ainda estaríamos sofrendo com os desajustes de uma política eugenista.

Este último elemento apresentado deverá compor novas possibilidades de pesquisa no panorama aqui apresentado, já que para critério do objeto de pesquisa e do tempo de conclusão desta tese não seria exequível nos debruçarmos, para o momento, neste curso investigativo. Confere aqui possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Podemos dizer que a Educação Infantil não é apenas a primeira etapa da Educação Básica, mas o local onde visualizamos as grandes conquistas e apreensão da realidade social e da produção da cultura humana pela criança. E a saúde, por não ser concebida à vida meramente por hereditariedade, considerando, os seus determinantes e condicionantes, passa a ser um dos objetos que deveriam ser apropriados nesta sociabilidade com vistas à transformação para que em outra forma de sociedade pudessem ser vivenciadas por todos livremente e igualmente.

Por fim, as ações promovidas hoje são expressões de uma perspectiva futura que nos permite perceber que lutamos e conquistamos. Se não vivermos para conferir essa nova sociabilidade, que nos reste a busca incessante pela humanidade. Findemos, então, essa pesquisa colaborativa com a seguinte enunciação “as crianças não são só futuro, as crianças são o hoje. A Educação Infantil é hoje, a aprendizagem, o direito deles é hoje” (**Cuba**).

Essa pesquisa será amplamente divulgada, na forma de artigos, capítulos de livro, dossiê, etc., onde fará parte de uma rede de pesquisas sobre Educação Infantil que se desenvolve no Curso de Educação Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), coordenadas nesta instituição pelos professores Niágara Vieira Soares Cunha e Marcel Lima Cunha e na UECE, pelo Professor Heraldo Simões. Estarão envolvidas todas as cinco professoras participantes da pesquisa, as três monitoras e um monitor, cinco orientandas de Trabalho de conclusão de Curso de Educação Física da UVA, além dos coordenadores da pesquisa já apresentados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. de. **As Abordagens do Conhecimento na Educação Infantil:** um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira. 2016. 216f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/3458>. Acesso em: 28.03.2018.

ALVES, R. C. P. **Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche.** 2006. 93f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-17102006-130104/pt-br.php>. Acesso em: 13.04.2018.

ANDRADE, C. L. **Dilemas e Contradições sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019>. Acesso em:28.03.2018.

ANDRÉ, R.C.M.O. **Creche:** desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do educar e cuidar. 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p139-168>. Acesso em: 28.03.2018.

ARAGÃO DE SOUSA, M.S.; SILVA ARAÚJO, S.M. José Veríssimo e o projeto de educação nacional sobre a influência do higienismo. **Revista História Actual Online**, Cádiz, Espanha, v.39, n.1, p. 105-114, 2016.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-116.

AZEVEDO, H. H. O. de E SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2005, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BARBOSA, I. V. **Abordagem de temas em saúde pública por meio de atividades lúdicas com professoras da educação infantil.** 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16085/1/IsmeniaVB_DISSERT.pdf>. Acesso em: 27.03.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº.9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da saúde.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, volume 1, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, volume 2, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica**.** Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasilia, DF, 17 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,** Brasília, DF, 13 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CALADO, S. dos S.; Ferreira, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação** I, 2004. Disponível em: <https://educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 25.08.17

CARVALHO, R. S. de. Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2006, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

CHAIKLIN, S. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez, 2011.

CIRINO, M. R. D. **Proposta Pedagógica e Prática Docente na Educação Infantil.** 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

COELHO, G. M. S. **Formação contínua e atividade de ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. 2012. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, R. C. **Concepções de Crianças na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e as práticas docentes**. 2014. 207f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação da UNINOVE, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/790/1/Renata%20Cocato%20Costa.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

COSTA, A.S.F.; AKKART, A.; SILVA, R.V.S. Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, MG, v. 7, n. 11, p. 73-93, jun/dez., 2011.

DAVIS, C. et al. O papel e o valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, SP, n. 71, p. 49-54, nov., 1989.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação.** 3. ed. Editora Cortez: São Paulo, 1988.

DIAS, R. S. L. **Crítica da Concepção de Criança, de Educação e de Cultura Corporal na Educação Infantil:** análise dos documentos oficiais. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: < http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/340>. Acesso em: 28.03.2018.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24. n.62. p. 44-63. Abril, 2004.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos.** Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERRACIOLI, M.U.; TULESKI, S.C. A centralidade do ensino como proposição

crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado**.** MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). I**nfância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 35-70.

FERREIRA, H.S. **Educação Física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza**: proposta de ensino para a saúde. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, UECE, Fortaleza, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 116, p. 20-39, julho, 2002.

FREITAS, M. T. A.; BERNARDES, A. S. ; PEREIRA, A. Paula M. S.; PEREIRA, M.L. . O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em Educação. **Fractal:** Revista de Psicologia, Niterói, RJ, v. 27, p. 50-55, jan./abr., 2015.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GAMA, C. N. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N. e DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface**: comunicação, saúde e educação, Botucatu, SP, v. 21, n. 62, p. 521-530, Jun., 2017.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó, SP: Argos, 2013.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed., Chapecó, SP: Argos, 2012.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J.C. do; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade**.** São Paulo: Cortez, 1995. p.85-110.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Praxis, 1998.

GARCIA, Maria M. A.; ANADON, Simone. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.30, n.106, p. 63-85 ,jan./abr., 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IBIAPINA, I.M.L de M.; BANDEIRA, H.M.M; ARAUJO, F.A.M. (Org.) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina, PI: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I.M.L de M.; MAGALHÃES, M.C.C. Colaborar na pesquisa e na formação docente: o que significa? Como agir?. In: SAMPAIO, M.N.; SILVA, R.F. de. (Org.). **Saberes e Práticas de Docência.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 397-420.

IBIAPINA, I.M.L de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livro, 2008.

IBIAPINA, I.M.L de M.; FERREIRA, M.S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I.M.L.M de (org.). **Formação de Professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBGE. **População Estimada de 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

IERVOLINO, S.A. **Escola Promotora de Saúde:** um projeto de qualidade de vida. 2000. 167f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-01072006-211720/publico/EscolaPromotoradaSaudeumProjetodeQualidadedeVida.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

KOBASHI, N. Y. e FRANCELIN, M. M. Conceitos, categorias e organização do conhecimento. **Revista Informação & Informação**, Londrina, PR, v. 16 n. 3, p. 1-24, jan./jun., 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel**. Lisboa: Minerva, 1975.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 1998. p.119-142.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, B. C. M. T. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil:** educação escolar ou compensatória? 2013. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/716>. Acesso em: 28.03.2018.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade do Estado de São Paulo, Marília, 2001.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

LURIA, A. R.; Vigotski. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 21-38.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MARTINS, L. M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, BA, v. 5, n.2, p. 130-143, dez., 2013.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, São Paulo, SP, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez., 2011.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Tomo I.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÈSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M. E THERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 33-51, jul./dez./2004.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15.04.2019

PASQUALINI, J.C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf>. Acesso em: 15.04.2019

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, A. E. M. **As Relações na Escola da Infância sob um olhar do Enfoque Histórico-Cultural.** 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

RIBEIRO, E. C. **Proposta Curricular da rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para transição da educação infantil ao ensino fundamental.** 2014. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

RIBEIRO, DE PÁDUA M. e ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 34., Jun., 2018.

RICHTER, A. C. e VAZ, A. F. **Educação do corpo infantil como politização às avessas:** um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2007, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

ROCHA, H. H. P. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril., 2003.

DIAS, A. M.G. **A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil**: elementos para reflexão. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90359>. Acesso em: 28.03.2018.

SANTOS, I. U. M. A saúde entra na escola. **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, n. 8, p. 97-119, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior, A. (Org). **Marx está vivo**! Maceió, AL, p. 15-28, 2010.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez., 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, N. Educação Infantil versus Educação Escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. e JACOMELI, M.R.M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 31 n. 1, p. 185-209, jan./abr., 2013.

SECCHI, L. de M. e ALMEIDA, O. A. Um Tempo Vivido, uma Prática Exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2007, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 22.11.2016.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progresso, 1990.

SILVA, J.C. Projetos Pedagógicos e os Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In:

ARCE, A. e JACOMELI, M.R.M. (Orgs). **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 81-106.

SIMÃO, M. B. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: 31º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2008, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-de-corpo-infancia-e-educacao-na-producao-cientifica-brasileira-1997-2003>. Acesso em: 22.11.2016.

SIQUEIRA, R. M. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: 35º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, PE, 2012, **Anais eletrônicos...**, Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/>. Acesso em: 22.11.2016.

SMIRNOVA, E.; RIABKOVA, I. Teoria da Brincadeira na Psicologia Histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Minas Gerais, MG, v. 22, n.1, p. 84-97, jan./abr., 2019.

SOBRAL (Ceará). Câmara Municipal de Sobral. Lei nº 732, de 13 de dezembro de 2006. Cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Sobral e dá outras providências. **Impresso Oficial do Município**, Sobral, CE, 29 dez. 2006. Ano IX, n° 194, p. 1-2.

SOBRAL (Ceará). Câmara Municipal de Sobral. Lei nº 1477, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sobral e dá outras providências. **Impresso Oficial**, Sobral, CE, 25 jun. 2015. Ano XVIII, nº 660, p. 1-4.

SOMMERHALDER, A. **A Educação e o Cuidado da Criança:** o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?. 2010. 232f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101597>. Acesso em: 28.03.2018.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2005, **Anais eletrônicos...**, Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 28.03.2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr., 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da USP,

1988.

VIGOTSKI, L.S. A Transformação socialista do homem, 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm. Acesso em: junho de 2017.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VOLOBUEVA, L.; ZVEREVA, O. As ideias de L.S. Vigotski na Educação Infantil Russa na atualidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 22, n.1, p. 73-77, jan./abr., 2019.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval; BOARINI, M.L. **Educação higienista, contenção social:** a estratégia da Liga Brasileira de Hygiene Mental na criação de uma educação sob medida (1914-45). In: VII Jornada do HISTEDBR, Campo Grande, 2007. A organização do trabalho didático na História da Educação. v. 1. p. 01-177. Campo Grande: Uniderp, 2007.

WIGGERS, V. **As Orientações Pedagógicas da Educação Infantil em Municípios de Santa Catarina**. 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA

Eu,_____
____, Secretário da Educação do Município de Sobral, após o esclarecimento sobre a pesquisa intitulada “**CONCEPÇÃO DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SOBRAL/CE”**, que possui o objetivo de analisar à concepção de saúde manifestada na organização curricular e como este tema é aplicado por educadores na Educação Infantil no município de Sobral, venho através deste autorizar a realização do estudo proposto no CEI Jacyra Pimentel – Cohab II.

Esta instituição está ciente e autoriza a pesquisa, considerando que a estrutura da instituição e os participantes da pesquisa não sofrerão riscos algum e a qualquer momento do estudo ambos poderão desistir da contribuição a pesquisa.

Sobral, ____/____/_____

_____

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DE SOBRAL (SEDUC/SOBRAL)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da tese: Concepção de saúde na Educação Infantil do município de Sobral.

Pesquisadora responsável: Niágara Vieira Soares Cunha
Telefone da pesquisadora responsável*:* (85) 996480300

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa colaborativa de forma totalmente ***voluntária***.
- Antes de concordar em participar é muito importante que você compreenda as informações e instruções para a corresponsabilidade de uma construção colaborativa na produção dos dados.
- A pesquisadora poderá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir pela participação.
- Você tem o direito de ***desistir*** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, recebendo apenas a certificação da carga horária realizada até o momento da desistência.

Objetivo do estudo*:* Compreender como o tema saúde é manifestado na Educação Infantil em Sobral, considerando, para isso, elementos que envolvam a formação humana e currículo neste nível de ensino.
Justificativa: Considerando que a Educação Infantil guarda uma grande relevância no processo de desenvolvimento por proporcionar às crianças momentos de novas experiências corporais e de saúde não simplificadas que buscam uma associação às práticas sociais reais. Todavia, nos deparamos ainda com uma intervenção de saúde sob a égide do higienismo que se distancia das formulações instauradas a partir de décadas de elaborações para perfilar os objetivos reais da Educação Infantil para a formação humana.
Procedimentos*:* Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar colaborativamente na construção da produção de dados que auxiliará a pesquisadora no atendimento ao objeto e aos professores-colaboradores nos processos formativos construídos e vivenciados por eles. Teremos encontros que serão gravados em áudio e outros vídeo - filmados com discussões e elaborações que contribuam para a práxis pedagógica (cronograma em anexo).
Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.
Contribuição: Esses momentos resultarão em certificação de extensão pela

Universidade Estadual Vale do Acaraú com carga horária final de 44h, além da possibilidade de repercussão de novas elaborações pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Sobral.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pela pesquisadora, eu _____, RG: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em duas vias**, ficando com a posse de uma delas.

Sobral, _____/_____/_____

_____
Assinatura do sujeito de pesquisa

APÊNDICE C – ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

<table>
<tr><th rowspan="2">Prática Social Inicial</th><th rowspan="2">Problematização</th><th colspan="4">Instrumentalização</th><th rowspan="2">Cartase</th><th rowspan="2">Prática Social Final</th></tr>
<tr><th>Saúde (Formação Humana e Currículo)</th><th>Meio Ambiente</th><th>Saúde Mental e Bucal</th><th>Práticas de Movimentos em Saúde</th></tr>
<tr><td>Objetivo:
Conhecer a prática social imediata à respeito do conteúdo curricular proposto e as necessidades formativas do grupo para apropriação da temática.</td><td>Objetivo:
Identificar os principais problemas sociais postos pela prática e pelo tema em questão. (Neste momento surge as razões para debater sobre o tema)</td><td colspan="4">Objetivo:
Através dos temas elencados pelo grupo, contrastar o conteúdo científico com o cotidiano, contribuindo na apropriação dos conceitos através das operações mentais de analisar, comparar, explicar e ressignificar.</td><td>Objetivo:
Sistematizar e manifestar o que assimilou, isto é, a passagem da síncrese à síntese.</td><td>Objetivo:
Construir uma nova proposta de ação a partir dos conteúdos apreendidos. Dará elementos para a observação-colaborativa (vídeo-gravado).
A observação acontecerá em abril e o último encontro em Maio.</td></tr>
<tr><td>Materializou-se: a partir da resposta ao Roteiro 01 do Encontro Colaborativo no mês de outubro.</td><td>Materializou-se:
Elaboração dos problemas/perguntas a partir da atividade pedagógica “circuito” (Roteiro 02).
Acontecerá no mês de novembro.</td><td colspan="4">Materializou-se: a partir das sessões reflexivas de cada tema. Para registro utilizamos o Roteiro 03 e audiogravação.</td><td>Materializou-se: a partir da resposta ao Roteiro 04 que será entregue na sessão reflexiva do mês de março.</td><td>Materializou-se:
através da elaboração de um plano de atividades (Roteiro 05). Acontecerá no mês de abril.</td></tr>
</table>

APÊNDICE D – ROTEIRO 01

Roteiro para a caracterização do perfil das colaboradoras e das necessidades do grupo

Nome: _____
Telefone Celular: (__) _____
Infantil: _____

1. Qual a sua formação, tempo de atuação no magistério e no ensino infantil?

_____

2. Sobre formação humana, nas orientações para sua prática pedagógica qual a visão de homem e de sociedade é focada para o trabalho na educação infantil?

_____
_____

3. O que você entende sobre saúde? E qual a importância de trabalhar esse tema na Educação Infantil?

_____
_____
_____

4. Você já trabalhou ou trabalha esse tema em suas aulas na Educação Infantil? Caso sua resposta seja sim, você pode citar como realiza esse trabalho?

_____
_____
_____

5. Existe alguma diretriz nas ações para a docência no ensino infantil em Sobral que oriente as elaborações pedagógicas para esse tema? Caso sua resposta seja sim, quais são as orientações?

_____
_____
_____

6. Quais temas gostaria de discutir para auxiliar nas necessidades formativas para a temática saúde?

_____
_____
_____

APÊNDICE E – ROTEIRO 02

<table>
<tr><td colspan="2">Conceituando Saúde e Problematização
Data: 28.11.18</td></tr>
<tr><td colspan="2">GRUPO:</td></tr>
<tr><td>Qual a importância de ensinar sobre saúde na Educação Infantil?</td><td>Problemáticas
(social, político, educacional, escolar)</td></tr>
<tr><td>Orientação: Discutir o que é saúde e elaborar um conceito que defina o entendimento do grupo sobre saúde. Com base nesta conceituação informar a importância deste tema para a educação infantil.</td><td>Orientação: discutir junto ao grupo os enfrentamentos e problemáticas de ensinar sobre saúde na EI refletindo através dos aspectos (social, político, educacional, escolar).</td></tr>
<tr><td>Conceito de Saúde:</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Importância do tema para EI:</td></tr>
</table>

APÊNDICE F – ROTEIRO 03

TRAÇOS DO HIGIENISMO NA ESCOLA? *Data: 28.01.19* Apresentação do vídeo Vida Maria e da charge da Mafalda	
DIAGNÓSTICO (Evidências do Cotidiano)	**PRODUTO (Como podemos falar sobre esse tema na EI)**

APÊNDICE G – ROTEIRO 04

MEIO AMBIENTE E SAÚDE *Data: 06.02.19* Escola: Professoras:	
DIAGNÓSTICO (Evidências do Cotidiano)	**PRODUTO (Como podemos falar sobre esse tema na EI)**
Roteiro para as Professoras: 1- Observar ao longo da semana (nas aulas e fora delas) ou no material didático que elas utilizam como a ideia de que a natureza é desvinculada do homem é propagada. 2- Destacar locais, imagens e situações que poderiam ser utilizadas com as crianças para desconstruir essa ideia (ou construir uma ideia diferente dessa observada na questão 1).	*Brinquedo de saúde:* Jogo que tenha cartas com as personagens de uma cidade (prefeito, associação de moradores, escola, professores, alunos, moradores) e condições ambientais diversas (esgoto, desmatamento, rua sem asfalto, matança de animais nativos (como sapos, por exemplo, que controlam populações de mosquitos). Os grupos sorteiam a condição ambiental e a personagem que vai precisar interagir com a condição (resolver, reivindicar melhoria).

APÊNDICE H – ROTEIRO 05

SAÚDE COMUNITÁRIA E COMUNIDADE ESCOLAR *Data: 25.02.19* Escola: Professoras:	
DIAGNÓSTICO (Evidências do Cotidiano)	**PRODUTO (Como podemos falar sobre esse tema na EI)**
Roteiro para as Professoras: 1- Observar ao longo da semana (nas aulas e fora delas) ou no material didático que utilizam se em algum momento existe uma diretriz de ensino sobre a temática que debatemos hoje.	*Brinquedo de saúde:* Que tipo de brinquedo poderia materializar essa discussão nas aulas na Educação Infantil?

APÊNDICE I – ROTEIRO 06

<table>
<tr><td colspan="2">MOVIMENTO CORPORAL E SAÚDE
Data: 18.03.19
Escola:
Professoras:</td></tr>
<tr><td>DIAGNÓSTICO (Evidências do Cotidiano)</td><td>PRODUTO (Como podemos falar sobre esse tema na EI)</td></tr>
<tr><td>Roteiro para as Professoras:

1- Você realiza em suas aulas na educação infantil atividades de movimento corporal com conteúdo de saúde? Caso a resposta seja SIM, por favor cite algumas dessas atividades.</td><td>Brinquedo de saúde:

Como podemos pensar atividades que desenvolvam o movimento corporal e o ensino de saúde?</td></tr>
</table>

APÊNDICE J – ROTEIRO 07

PRÉ-OBSERVAÇÃO *(Planejamento das Ações)*			
BRINQUEDOS DE SAÚDE	**CARACTERÍSTICAS DO BRINQUEDO**	**DATA / PLANO DE EXECUÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**
Jogos de Cartas	Apresentar condições ambientais diversas: esgoto, desmatamento, lixo, etc. e personagens que iriam interagir entre si.		
Jogo Ludo	As dimensões do jogo devem comportar as crianças que irão através dos números expostos no dado seguir casa a casa, vivenciando desafios e descobertas da comunidade onde mora.		
Movimento Corporal no Relaxamento	As crianças devem vivenciar um relaxamento criativo e dinâmico que se materialize como um tempo poético no dia de cada uma.		

APÊNDICE K - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM INFANTIL

Eu _____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº._____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____ , nº. _____, município de _____-___. AUTORIZO o uso de minha imagem que será vídeo gravada em momento de aula para ser utilizado pela equipe de professoras que participam da Pesquisa “A concepção de Saúde na Educação Infantil do Município de Sobral”. A presente autorização é concedida a título gratuito, mas informamos que esta será apenas utilizada no espaço da escola para efeito de discussão das metodologias utilizadas em sala de aula. As imagens não serão divulgadas em nenhum outro espaço físico ou virtual.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Nome da criança: _____

Por seu Responsável Legal: _____

Telefone p/ contato: (__) _____.

Sobral, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE L – ROTEIRO 08

PÓS-OBSERVAÇÃO	
PRIMEIRO MOMENTO	Apresentação das professoras Veneza e Nova York sobre as aulas ministradas e a utilização dos brinquedos de saúde
GUIA DA REFLEXÃO DOS DADOS OBTIDOS	A sistematização do conhecimento para a transposição didática
	A aula propriamente dita com os elementos que as partícipes elencassem como articuladores das discussões sobre saúde
	A percepção de aprendizagem das crianças após a aula e do grupo com o término da pesquisa