"Por uma *educação para-si:* algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico

Michelle de Freitas Bissoli*

Resumo:

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os elementos que configuram o que convencionamos denominar uma *educação para-si*. Aponta a importância de um trabalho pedagógico intencional e sistematizado, capaz de contribuir para o desenvolvimento amplo da criança da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo alguns princípios fundamentais à atividade docente. A partir da perspectiva Histórico-Cultural, para a qual o desenvolvimento humano é resultado do processo educativo que se configura nas relações sociais, reflete sobre as especificidades da educação escolar, buscando elucidar como a *educação para-si* transita entre os âmbitos cotidiano e não cotidiano da atividade social.

Palavras-chave: Educação para-si. Trabalho pedagógico. Teoria Histórico-Cultural.

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Educação pela UNESP, Campus de Marília.

Persp_25_2.indd 343 5/5/2008 18:05:40

Introdução

Neste artigo, buscamos refletir sobre a importância da configuração do trabalho pedagógico como um processo pautado na intencionalidade e sistematicidade – na aproximação cada vez mais consciente[1] do que seja educar: de uma *educação para-si*. Tendo como foco a práxis a ser desenvolvida pelos professores que trabalham com crianças – desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental –, discutimos alguns princípios considerados fundamentais para o trabalho e para a própria formação docente.

Este texto resulta de uma pesquisa teórica que visou à compreensão do papel assumido pela educação para o desenvolvimento da personalidade da criança (BISSOLI, 2005). Neste excerto, apresentamos algumas reflexões sobre o conceito de educação com o qual trabalhamos e com princípios pedagógicos dele decorrentes. É importante ressaltar que nos pautamos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual todo o processo de desenvolvimento humano se fundamenta na vivência social dos/entre os sujeitos, na interação eu-outro, que se configura, sobretudo, como um processo educativo.

Nossa argumentação segue a seguinte organização: definimos, primeiramente, o que entendemos por *educação para-si*, tendo por base os construtos teóricos de Heller (1977, 2000) e de alguns estudiosos de sua obra no Brasil (DUARTE, 1993, 1996; MELLO, 2000; ROSSLER, 2004). Num segundo momento, apresentamos uma breve reflexão sobre algumas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, pensando a educação da infância como impulsionadora do processo de humanização.

Apontamentos para a compreensão do conceito de *educação para-si*

Educar é intervir sobre o desenvolvimento humano. Esse pressuposto tem importância fundamental tanto para a conformação da profissionalidade docente quanto para a efetivação da atividade humanizadora dos sujeitos por intermédio do trabalho pedagógico. Compreender a educação como uma práxis intencional e sistematizada sobre o desenvolvimento é ressignificar a docência, por tanto tempo vislumbrada sob o prisma de uma "pedagogia

Persp_25_2.indd 344 5/5/2008 18:05:40

da espera", para a qual o processo de ensinar e aprender se encontra subordinado à maturação fisiológica da criança.

Compreender a educação como atividade que intervém sobre o desenvolvimento humano implica esclarecer qual o conceito de desenvolvimento com o qual trabalhamos. Partindo da perspectiva Histórico-Cultural, segundo a qual a aprendizagem se antecipa e mobiliza o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996), entrevemos o processo educativo intencionalmente organizado para a formação do que Saviani (1997) denomina "segunda natureza" em sua importância fulcral para que cada homem – e, de modo especial, neste texto, para que cada criança – se apropriе dos modos humanos de atuação e de significação do mundo e do próprio eu. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é aqui vislumbrado como resultante de um movimento ininterrupto em que o sujeito forma, em sua consciência e por sua atividade, o reflexo subjetivo da realidade objetiva (LEONTIEV, 1978a; 1978b), por intermédio de um processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pelo homem, historicamente.

O desenvolvimento de cada sujeito não é, pois, a repetição do desenvolvimento histórico da humanidade, não é resultado de um processo natural e a-histórico. O indivíduo desenvolve-se, na ontogênese, sobre a base historicamente produzida por outros homens. Reproduz suas atividades e, nesse processo, realiza o movimento de "transbordamento do objetivo no subjetivo" (LEONTIEV, 1978b), que se caracteriza pela formação de imagens, representações e conceitos a respeito da realidade na consciência individual, pautados na apropriação-objetivação dos significados socialmente dados aos objetos e pela conformação de motivos que se fundamentam na atribuição de sentidos a sua própria atividade e a si mesmo. É importante ressaltar que, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978b), a consciência se forma mediante o movimento, os vínculos que o sujeito estabelece entre os elementos presentes em sua atividade prática e teórica, que resultam nas formações cognitivas e afetivas da consciência – em suas formas de conhecer e em sua conduta. É dessa forma que o homem aprende. A interiorização das relações estabelecidas, pelo sujeito, com objetos e pessoas consolida-se, pois, sob esse ponto de vista, como a formação do plano da consciência em cada indivíduo.

Persp_25_2.indd 345 5/5/2008 18:05:40

A aprendizagem move o desenvolvimento à medida que são constituídas, no cérebro de cada sujeito, *neoformações* que permitem a reprodução das capacidades humanas incrustadas nos objetos da cultura material e não material. Vygotski (1995) revela que as relações com os objetos da cultura, mediadas pelas relações com o outro, representante das relações sociais, são os fatores responsáveis pela internalização das capacidades humanas e pela transformação das funções psíquicas elementares – próprias do homem como espécie e diretamente dependentes da maturação orgânica (VYGOTSKI, 1995) – em funções psíquicas superiores, historicamente produzidas e, portanto, muito mais sofisticadas que aquelas naturais.

> Como se sabe, se denomina internalização à transição da qual resulta que processos externos por sua forma, com objetivos também externos, materiais, se transformem em processos que transcorrem no plano mental, no plano da consciência; por sua vez, são submetidos a uma transformação específica, ou seja, se generalizam, verbalizam, reduzem e o principal é que se tornam capazes de continuar um desenvolvimento que transcende as possibilidades da atividade exterior. (LEONTIEV, 1978b, p. 76, tradução nossa).

Nesse sentido, cada indivíduo forma, em si – e por sua atuação –, pensamentos, conhecimentos, capacidades e, simultaneamente, necessidades, motivos, interesses, modos de agir. Desenvolvem-se, indissoluvelmente, cognição e afetividade, inteligência e personalidade.

Desse modo, é pressuposto da compreensão de educação que aqui assumimos que a formação do indivíduo se dá em um processo histórico e não naturalizado. Partimos da tese, já elucidada por Marx (MÀRKUS, 1974), de que o homem não nasce humano, mas consolida a sua humanidade por intermédio da sua incorporação como membro de uma sociedade determinada espaço-temporalmente. Assim, sendo membro de um grupo social, cada indivíduo aprende a ser homem mediante a apropriação dos construtos histórico-culturais e a objetivação, que é a sua expressão pessoal, a manifestação de suas capacidades, o meio de sua integração ao grupo social mais próximo e à humanidade – representada pela categoria *gênero*

Persp_25_2.indd 346 5/5/2008 18:05:40

humano, que sintetiza as conquistas materiais e não materiais do homem, em sua evolução histórico-social, até o momento presente.

Pensar a educação sob essa perspectiva significa, portanto, valorizá-la como fonte de desenvolvimento, como momento relacional que permite, pela mediação do outro, a apropriação ativa dos saberes da cultura – saberes sobre os usos, costumes, valores, linguagem; sobre o mundo natural e historicamente modificado; sobre as relações pessoais; sobre si mesmo – e a formação de capacidades especificamente humanas. A educação tem, pois, o papel essencial de conduzir o desenvolvimento do indivíduo, fomentando intencionalmente a formação da individualidade para-si[2] (DUARTE, 1993), ou seja, a formação do ser humano em suas múltiplas e humanizadoras possibilidades, e promovendo a aproximação, cada vez mais consciente, entre o indivíduo e o gênero humano, entre o seu presente e as possibilidades do seu vir-a-ser. Nesse sentido, a educação escolar assume um papel peculiar: o de mediar a relação entre a vida cotidiana e as possibilidades não cotidianas de atividade social (DUARTE, 1996).

Para compreender o significado por nós atribuído à *educação para-si*, é importante explicitar a diferença entre os dois momentos, profundamente interligados, na vida de cada ser humano: o cotidiano e o não-cotidiano. Buscamos, com efeito, refletir sobre as especificidades da educação escolar para a inserção da criança no movimento entre os âmbitos cotidiano e não cotidiano da socialidade, e para a formação de capacidades de atuação cada vez mais consciente e autônoma em sociedade.

Educar para o âmbito cotidiano da atividade social

Vivemos e atuamos na vida cotidiana (HELLER, 1977). Crescemos e nos desenvolvemos em seu interior. É na vida cotidiana que nos apropriamos das objetivações genéricas em-si – a linguagem, o uso de objetos, os costumes – que nos permitem a socialização necessária para a nossa formação como sujeitos, para o desenvolvimento de nosso psiquismo. De acordo com Rossler (2004), na vida cotidiana desenvolvemos o nosso *psiquismo cotidiano*, que implica as mais diversas capacidades relacionadas ao convívio com o outro e, portanto, à nossa formação como indivíduos.

Na vida cotidiana, nos tornamos capazes de atuar, de forma cada vez mais autônoma, com as capacidades especificamente humanas – as funções

Persp_25_2.indd 347 5/5/2008 18:05:40

psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995). Nesse sentido, as capacidades de cada sujeito são fruto da internalização dos objetos e saberes socialmente constituídos, através de seu uso, pela medição do outro, que se nos apresenta como aquele que reflete, em sua linguagem e em suas formas de atuação, os modos, os costumes, as formas de utilização; que compartilha conosco os modos humanos, historicamente desenvolvidos, de atuação no mundo.

Apropriando-nos da linguagem, dos usos e costumes, desenvolvemos a nossa consciência individual, pautando-nos nas relações sociais das quais participamos (os grupos *face to face,* que medeiam a nossa relação com o humano-genérico). Desenvolvemos a nossa memória e atenção voluntárias, o nosso pensamento, a nossa linguagem, a nossa imaginação, de forma progressiva e ininterrupta. Assim, podemos afirmar, concordando com Leontiev (1978a), que desenvolvemos o nosso psiquismo por intermédio de relações que são, sobretudo, educativas: relações sociais que nos inserem no mundo da cultura, dos construtos humanos. Poderíamos dizer que educar seria, pois, formar para a vida cotidiana?

Hoje, em uma sociedade progressivamente mais complexa, marcada por conquistas tecnológicas e científicas que, cada vez mais rápido, se incorporam ao dia-a-dia das pessoas, educar para a vida cotidiana, para os novos usos de objetos, para as novas formas de comunicação e de relações mediadas pelos novos aparatos, torna-se essencial. Educar para a inserção social, para as relações pautadas em regras morais já estabelecidas, torna-se imprescindível. Educar para o desenvolvimento das capacidades humanas que permitam, a cada indivíduo, o acesso às novas conquistas é tarefa inalienável do processo educativo. Sim, educar é formar para o cotidiano. Para Heller (2000), tornar-se adulto é justamente ser capaz de atuar de forma independente e bem adaptada à vida cotidiana.

Mas, se as relações sociais são, em si mesmas, relações educativas, tendo em vista que possibilitam ao homem, em interação com as outras pessoas, apropriar-se daquelas objetivações em-si, necessárias para a sua reprodução como indivíduo, para a sua integração social, para a sua vida cotidiana, qual o papel da educação institucionalizada na formação das pessoas? Se grande parte das relações educativas das quais participamos são assistemáticas, casuais, se se dão sem a mediação de uma organização pautada em conhecimentos epistemológicos e didáticos, que permitam uma intervenção intencionalmente organizada sobre os nossos processos de

Persp_25_2.indd 348 5/5/2008 18:05:40

aprendizagem e desenvolvimento, como deve ser organizada uma educação que vise à aproximação entre cada sujeito e as conquistas humano-genéricas? Como intervir no desenvolvimento das capacidades não cotidianas?

A contradição entre a formação para a vida cotidiana e para a não cotidiana se consubstancia. Educar é formar para a vida cotidiana, mas é, também e principalmente, contribuir para que cada sujeito aprendente possa superar esse processo de adaptação, fazendo a mediação entre as objetivações genéricas em-si, ou objetivações cotidianas, e as objetivações genéricas para-si, ou não cotidianas – a moral, a política, a ciência, a Filosofia e a arte.

Nesse sentido, a educação não se limita nem pode se limitar à esfera cotidiana. Educar é, também, formar para uma inserção e participação sociais cada vez mais conscientes – para que o indivíduo se reconheça como alguém para quem o humano-genérico se torna, progressivamente, uma necessidade. É possibilitar a quem aprende o acesso às formas de expressão mais complexas do gênero humano para que, no movimento contínuo de apropriação e objetivação, cada criança, adolescente ou adulto possa tornar-se capaz de refletir o mundo por intermédio de diferentes e sofisticadas linguagens e formas de compreensão. Educar é aproximar o indivíduo dos conhecimentos que permitem entender a realidade e entender-se nela, perceber e perceber-se, pensar e pensar-se, participar, fruir.

Refletir sobre o decurso histórico no qual a educação sistematizada se configurou, ao longo do processo de humanização, pode nos ajudar a compreender de forma mais clara o papel que assume e deve assumir na formação das pessoas. Sabemos que, historicamente, no desenvolvimento da humanidade, a educação tem passado por diferentes estágios, complexificando-se à medida que, também, a sociedade o faz. Se, inicialmente, o "ato educativo" constituía a simples imitação dos atos do meio (LEONTIEV, 1978a), passando, num segundo momento, a ter como tarefa a conservação e transmissão dos saberes necessários à continuidade da existência (conhecimentos, usos, costumes, linguagem), é no terceiro momento que a educação se atribui uma função essencial para o desenvolvimento mais amplo do homem e da humanidade. De um processo de apropriação de objetivações genéricas em-si, passa a consolidar-se como um processo caracterizado como atividade específica e diferenciada de todas as demais, que pretende, em última instância, interferir de forma

Persp_25_2.indd 349 5/5/2008 18:05:40

intencional sobre o desenvolvimento da consciência do sujeito, sobre a formação de sua individualidade, lidando, para tanto, com objetivações mais complexas, que demandam o uso deliberado da consciência, tanto para a sua apropriação quanto para a sua objetivação: as objetivações para-si. Podemos falar, portanto, da transmutação de uma educação em-si para uma *educação para-si*, geradora de cada vez mais complexas necessidades humanas; de uma educação que, com efeito, afasta, progressivamente, as barreiras naturais do desenvolvimento humano, sendo guiada por valores,[3] deliberadamente. Falamos, nesse sentido, de uma educação para o não-cotidiano, considerando que "Todas as objetivações que não se referem ao particular ou a seu ambiente *imediato* transcendem o cotidiano." (HELLER, 1977, p. 25). Falamos, especificamente, da educação que toma lugar nas escolas. Volvemos nosso olhar para o trabalho pedagógico, cujo objetivo é formar, em cada criança, alguém consciente de suas próprias e múltiplas possibilidades.

Educar para o não-cotidiano: especificidades de uma *educação para-si*

Educar é inserir na socialidade. É permitir que cada indivíduo faça da cultura, dos objetos, dos usos, dos costumes, do entendimento do homem pelo homem, das relações sociais parte constitutiva da sua individualidade. É promover a apropriação da essência humana, extrínseca ao homem como espécie, mas sintetizada nas objetivações histórico-culturais. E, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é fruto de uma conduta ativa do sujeito na consolidação de sua própria humanização, cabe ressaltar a importância do pensar a educação não como atividade direcionada ao intelecto, à racionalidade, mas direcionada ao homem completo e, nesse sentido, à formação da sua personalidade – que implica o desenvolvimento da vontade, da motivação para as atividades humanas e para a própria aprendizagem.

Por intermédio da sua atividade (LEONTIEV, 1978b) – do fazer significativo que implica o conhecimento dos objetivos a que se propõe e o envolvimento emocional, a motivação por aquilo que faz –, cada indivíduo se apropria dos objetos e das capacidades humanas neles incrustadas, objetivando-se nesse processo (manifestando-se como ser singular, que

Persp_25_2.indd 350 5/5/2008 18:05:41

atribui sentidos próprios ao seu fazer). De acordo com Araújo (2000, p. 32-33),

> [...] a apropriação só se efetiva através de uma atividade realizada pelo indivíduo em seu processo de vida real; do ato de produção de algo (material ou não), portanto, a própria apropriação é em si mediada pela objetivação e a objetivação é, por sua vez, mediada pela apropriação, na medida em que o homem não pode se objetivar senão a partir da apropriação do existente.

Desse modo, no processo de apropriação-objetivação, necessário para a reprodução da pessoa em sua individualidade em-si, em sua particularidade, bem como para a formação de sua individualidade para-si, em sua relação com o humano-genérico, a educação surge como a *base ontológica* de produção da humanidade (ARAÚJO, 2000). Aparece como a forma relacional privilegiada para a constituição do psiquismo, estando voltada para o desenvolvimento da consciência humana e, nesse processo, para a formação da inteligência e da personalidade.

Assim, a formação da individualidade para-si (DUARTE, 1993) demanda da educação um trabalho intencional que promova a complexificação e o desenvolvimento da personalidade por meio da apropriação da linguagem, dos usos e dos costumes – que, ademais, são também parte e principal tarefa da educação informal não institucionalizada. Demanda, por outro lado e fundamentalmente, um trabalho específico, cujo objetivo é a apropriação consciente das objetivações genéricas para-si, que abrem, para cada indivíduo, a possibilidade de objetivar-se genericamente, de formar sua própria concepção de mundo, seus valores, sua forma própria de ser e de atuar socialmente.

É importante ressaltar que tal função atribuída à educação, que denominamos *educação para-si*, se refere a um trabalho educativo intencional e sistematizado, que busca contribuir, por intermédio de práticas refletidas e organizadas, fundamentadas no profundo conhecimento teórico acerca do trabalho educativo, para a reprodução humanizadora dos indivíduos e da sociedade. Para tanto, a formação dos educadores como intelectuais é uma exigência básica se queremos, sobretudo, que seu trabalho seja,

Persp_25_2.indd 351 5/5/2008 18:05:41

efetivamente, um meio de promoção do desenvolvimento das crianças e deles mesmos, educadores, para além do caráter provedor da subsistência, que aliena o trabalho docente (MELLO, 2000). É preciso formar professores que sejam, nomeadamente, especialistas em desenvolvimento humano – que conheçam os instrumentos didático-pedagógicos essenciais para uma intervenção deliberada sobre a formação das funções psíquicas superiores (BISSOLI, 2006).

Na perspectiva da *educação para-si*, não há espaço para o pensar apenas na transmissão de conhecimentos, ainda que eles sejam necessários como instrumentos mediadores para a compreensão do mundo e da própria individualidade. Não há espaço para a mera adaptação ao contexto, caracterizada pelo empirismo que sufoca os objetivos humanizadores, que se posicionam para além da realidade do aqui e agora. Não há espaço para os interesses imediatistas, mas para os valores, cujo objetivo é o desenvolvimento pleno da essência humana, das possibilidades imanentes ao gênero humano – função precípua das instituições educativas e do trabalho do professor.

O trabalho educativo institucionalizado está, pois, na tênue linha que liga o cotidiano ao não-cotidiano, atuando sistematicamente sobre os dois âmbitos. Ao refletirmos sobre a educação da criança (no período que se estende desde o nascimento até por volta dos dez anos de idade), é possível notar que nossa atividade se movimenta entre o ensinar os elementos necessários a uma vida cada vez mais autônoma no cotidiano e o alcançar níveis mais complexos de reflexão, que superem o ambiente imediato e aproximem os pequenos da arte, da moral, da ciência, da política, da Filosofia como possibilidades de promover o estabelecimento de uma relação de aproximação contínua e consciente com o gênero humano. Resta questionar: de que modo podemos empreender um trabalho de tal magnitude? De que modo podemos atuar sobre o desenvolvimento humano sem desconsiderar que cada novo saber está fundado sobre as bases de saberes anteriormente construídos? Como podemos educar para o não-cotidiano, sem nos esquecer de que suas marcas influirão sobre a condução da vida cotidiana de cada indivíduo? Heller (1977, p. 25, grifos da autora, tradução nossa) nos lembra que

> *Todas as capacidades fundamentais, os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais transcendo meu*

Persp_25_2.indd 352 5/5/2008 18:05:41

> *ambiente e que remeto ao "mundo inteiro" alcançável por mim e que eu objetivo neste mundo, na verdade foram apropriados por mim no curso da vida cotidiana*: a coragem (quando criança aprendi a entrar em uma casa escura), o auto-controle (quando comecei a não pôr em meu prato as melhores porções), o compromisso frente às tarefas a desenvolver e a alegria do êxito, a consciência da existência de uma comunidade (por exemplo, uma família), o apego, a gratidão, etc., somente para citar alguns exemplos das esferas mais diversas. Portanto, não se trata somente de que a ação exercida em meu ambiente continue repercutindo de modo imperceptível e invisível, mas também de que eu mesmo, sem as capacidades de que me apropriei nesse ambiente, sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar de forma mais elevada minhas capacidades humanas. *A vida cotidiana é mediadora para o não-cotidiano e é a escola preparatória dele.*

Nesse sentido, a *educação para-si* tem por objetivo maior realizar a mediação entre a realidade objetivamente vivenciada pela criança na família e nos grupos mais próximos – os grupos *face to face* – e as capacidades humanas cristalizadas nas objetivações para-si. Ela perfaz o movimento ininterrupto que conduz o não-cotidiano à vida cotidiana e, portanto, que complexifica o nível de reflexão sobre ela, e promove a capacidade de atuar o mais livre e universalmente, mesmo nesse âmbito. Tal movimento promove a aproximação entre a criança e as objetivações humano-genéricas, superando sua ligação estrita com os grupos de convívio imediato, os quais se mostram mediadores dessa relação mais ampla e mais complexa que é a inserção progressiva na genericidade.

A criança aprende, nesse sentido, nas relações cotidianas e não cotidianas, que acontecem no ambiente educativo intencionalmente organizado para o seu desenvolvimento, a atuar tanto nos grupos *face to face* quanto, e principalmente, a utilizar os valores e vivências internalizados ativamente para relacionar-se com o grupo mais amplo: a humanidade. É através das vivências mais próximas que ela vai, progressivamente, se constituindo como sujeito, cujos valores ultrapassam o espaço e o momento atual, direcionando-se a um refletir mais complexo sobre o seu papel, sobre

Persp_25_2.indd 353 5/5/2008 18:05:41

a sua atividade social. Conhecer e vivenciar são, assim, ferramentas para a construção da individualidade em-si e para-si.

É evidente que se trata, aqui, de um processo de desenvolvimento progressivo que, como tal, está sujeito a idas e vindas, a progressos, momentos estáticos e até a involuções (VYGOTSKI, 1995). Não se trata de um caminho uniforme e biologicamente determinado, mas de um processo histórico e relacional que tem como pressuposto a formação da individualidade pela criança, as vivências e a consolidação de significados e sentidos pessoais para o mundo, para as pessoas, para si mesma no mundo e entre as pessoas. Daí a importância do pensar a educação em seu caráter amplo, em sua tarefa de promover relações que propiciem tal desenvolvimento que, em suma, se refere tanto à reprodução individual quanto à reprodução genérica.

Algo precisa ser salientado: a obviedade com que é considerada a função educativa tem, muitas vezes, obscurecido a reflexão mais profunda dos educadores a respeito do papel fundamental que é o de elevar as capacidades e o desenvolvimento humano não para a mensuração escolar, não para a progressão de um nível a outro nas escalas do sistema de ensino, mas, sobretudo, para que cada criança possa viver a sua vida de forma autônoma. Não pela incorporação de regras e obediência estrita a expectativas, mas pela assunção de sua condição de sujeito, capaz de refletir sobre si e sobre o mundo à sua volta, capaz de fazer escolhas pautadas não apenas nas necessidades impostas pelo ambiente imediato, mas em necessidades superiores, humano-genéricas. É tarefa da *educação para-si* oportunizar à criança, desde cedo, a consolidação de uma identidade fundamentada na consciência de ser alguém que tem voz, vontade e importância participativa nos grupos mais próximos e, progressivamente, nos grupos maiores, nas comunidades às quais escolhe pertencer (HELLER, 2000). E, se pensamos o homem como totalidade complexa, ao educarmos, temos por objetivo intervir, também, sobre a sua subjetividade, sobre a formação de sua personalidade.

A apropriação das objetivações genéricas para-si não retira o indivíduo da cotidianidade das relações. Acrescenta a ela a consciência mais complexa, a voluntariedade da aproximação entre as necessidades particulares e humano-genéricas. Mas a vida de cada pessoa é a vida cotidiana. Disso decorre a necessidade de uma educação que faça a mediação entre o em-si e o

Persp_25_2.indd 354 5/5/2008 18:05:41

para-si, de forma que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver-se o mais livre e universalmente possível, que possa ter suas próprias opções, as suas condutas, a sua cosmovisão e o seu modo de vida, orientados pela sua personalidade.

Mas, para que a educação assuma esse que é seu papel inalienável, é importante que esteja caracterizada como uma *educação para-si*: intencional, sistematizada, pautada no conhecimento acerca das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, com objetivos humanizadores claros, politicamente comprometida com a superação da alienação que caracteriza nossa sociedade. Por intermédio de um trabalho pedagógico organizado para a apropriação e para a objetivação dos conhecimentos e, ainda, para atividades que culminam na consolidação de saberes e de formas de conhecer, a *educação para*-si configura-se como um processo que visa a garantir a humanização da criança. É essa a educação que assumimos como necessidade e como direito de todos, para que cada sujeito possa se desenvolver em sua consciência, em sua inteligência e em sua personalidade – em sua individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Princípios pedagógicos da educação para-si

Como o entendimento do que seja uma *educação para-si* pode se refletir na atividade docente? Que princípios pedagógicos podem nortear a formação e o trabalho do professor na perspectiva humanizadora, que decorre do entendimento histórico-cultural do desenvolvimento e da educação?

Uma educação efetivamente comprometida com o desenvolvimento omnilateral da criança não se concretiza apenas através de um conjunto de técnicas e procedimentos didático-pedagógicos. Apesar da importância do *saber fazer* para a prática do professor, não reside, nesse aspecto, o fundamento de seu trabalho. Outros conhecimentos são imprescindíveis para a consolidação da *educação para-si*.

Apontamos como fundamental que toda a prática pedagógica esteja orientada para aquele que deve ser o seu maior objetivo: tendo em vista a consolidação de uma nova sociedade, *para além do capital* (MÉSZÁROS, 2005), a atividade docente tem, como perspectivas, a garantia do processo de humanização de todos e o compromisso com a formação das pessoas

Persp_25_2.indd 355 5/5/2008 18:05:41

como dirigentes (GRAMSCI, 1979) – capazes de autogerir-se,[4] com base nos princípios orientadores e objetivos de uma nova sociedade.

Desse modo, a conformação de um processo educativo intencional e sistemático, adequado a tais perspectivas, exige: em primeiro lugar, a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelo sujeito para a sua formação onilateral, eleitos em consonância com valores que dão corpo aos objetivos político-pedagógicos da atividade educativa; em segundo lugar, a organização de formas e meios adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: conteúdos, espaços, tempos, procedimentos, relações; e, em terceiro lugar, a proposição de formas de avaliação coerentes com os objetivos formativos, que permitam a regulação do trabalho do professor de forma a adequar sua prática às especificidades das crianças concretas e históricas.

Em suma, a atividade pedagógica deve estar fundamentada na elaboração de diferentes conhecimentos sobre a docência (SAVIANI, 1996), que se consolidam na formação inicial, na formação continuada e, sobretudo, na prática reflexiva – *práxis* – dos educadores: *saberes atitudinais* (atitudes e posturas adequadas ao trabalho educativo); *saberes crítico-contextuais* (saberes sobre as condições sócio-históricas determinantes da tarefa educativa); *saberes específicos* (saberes disciplinares constituídos como instrumentos educativos); *saberes pedagógicos* (articulação entre os saberes produzidos pelas Ciências da Educação e a orientação do trabalho educativo); *saberes didático-curriculares* (formas de organização e realização da atividade educativa, na relação educador-educando).

Nesse sentido, tendo em vista a complexidade do trabalho do professor e a importância que exerce sobre o processo de humanização da criança, cabe ressaltar a essencialidade de uma prática pedagógica pautada na reflexão constante sobre os princípios norteadores do processo de humanização e na busca de uma visão da criança concreta e histórica, não limitada a padrões impostos a partir de preceitos naturalizadores sobre o seu desenvolvimento.

Entendemos que a atividade é o substrato da consciência social e individual. É por intermédio do fazer significativo, que implica o envolvimento emocional da criança com aquilo que faz e o conhecimento dos objetivos de seu fazer, que a atividade se configura. Segundo Leontiev (1978a), a coincidência entre os motivos que levam à ação e os objetivos

Persp_25_2.indd 356 5/5/2008 18:05:41

(o resultado) do fazer é o que configura a atividade. Nesse processo, que envolve emoção e cognição, o indivíduo desenvolve suas capacidades psíquicas. Dessa maneira, é importante que o professor tenha a clareza de que o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, entre elas, o desenvolvimento afetivo – que é, também, um dos objetivos da *educação para-si* –, é produto do envolvimento intelectual e emocional da criança com seus fazeres.

Não basta propor ações. Educar é organizar relações entre as crianças; entre crianças e professores; entre crianças, professores e pais; entre crianças, professores, pais e comunidade, de forma que todos conheçam os objetivos das tarefas propostas, que possam compreender os valores que as movem e, atribuindo sentido a elas, participar desde o momento das decisões a respeito do como realizá-las até o momento da avaliação dos resultados.

Se educar é humanizar, por que não fazer do ambiente educativo um espaço de encontro entre todos aqueles que, socialmente, compartilham interesses sobre ele? Comunidade, pais, professores e crianças possuem, sobre o trabalho desenvolvido pelas instituições e pelas escolas, expectativas, desejos, direitos, deveres. Sabemos que a atividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo pressupõe a sua historicidade, a sua biografia, as relações sociais das quais participam e que portam, em si, a essência humana. Assim, para que o educar não esteja dissociado dessas relações que lhe dão sentido, a participação de todos torna-se fundamental.

Se o espaço educativo está repleto das vozes de múltiplos sujeitos, ele está imbuído de concreticidade. Está aberto ao conhecimento da criança e das relações que lhe são significativas. Ele se torna um espaço de dialogicidade e, portanto, de co-construção de consciências. E fazer da presença da criança, nesse espaço relacional, uma real e desenvolvente atividade pressupõe reconhecê-la como alguém para quem todas essas relações são a base do estabelecimento de motivos – daqueles que resultam de necessidades criadas fora do ambiente educativo institucionalizado e daqueles que, sobre sua base, são criados nesse ambiente. Isso não significa limitar a atuação da instituição educativa à realidade na qual a criança vive – que pode ser, na sociedade capitalista em que vivemos, marcada pela precariedade de condições e pela ausência do contato com saberes que superem a cotidianidade das relações, em direção à formação de indivíduos para-si. O que queremos enfatizar é que o espaço educativo deve constituir

Persp_25_2.indd 357 5/5/2008 18:05:42

uma área de compartilhamento, de relações que visem à humanização de todos os sujeitos que a ele estejam integrados, de encontro de todos esses sujeitos com a cultura social e historicamente acumulada.

Nesse sentido, para além das decisões sobre os conteúdos de ensino e sobre as formas de sua transmissão, consideradas, tradicionalmente, como os principais deveres da prática docente, o professor é, na perspectiva da *educação para-si*, o responsável pela *gestão do envolvimento* (BONDIOLI, 2003). Tendo em vista que o poder de decisão sobre as tarefas a serem realizadas, conjuntamente, nas instituições educativas e na escola, é, para nós, um poder partilhado, baseado na co-gestão, na liberdade substantiva e na igualdade (MÉSZÁROS, 2005), o trabalho docente torna-se muito mais complexo.

Conhecendo as regularidades do desenvolvimento psíquico e a infra-estrutura da personalidade (BISSOLI, 2005), cabe a ele organizar atividades em que cada criança assuma a posição de sujeito. Isso não representa colocar todas as decisões do processo educativo sobre os ombros das crianças. Significa organizar processos que tenham por objetivo a criação de novas e mais sofisticadas necessidades humanizadoras, atuando, diretamente, sobre a complexificação motivacional infantil. Se as atividades propostas são envolventes, é possível compartilhar com as crianças as decisões sobre as formas mais adequadas, mais motivadoras de alcançar objetivos que são, também, delas.

Com efeito, educar se torna transpor, superar as relações alienantes da sociedade capitalista. Posiciona-se *para além do capital* (MÉSZÁROS, 2005), quando permite que todos assumam a liberdade de expressar opiniões, de decidir o que e como fazer, num processo baseado na co-gestão e na igualdade. Igualdade, entendida não como padronização ou como exigência de adaptação passiva a uma forma única de atuar e de ser, mas como possibilidade comum de elaboração de saberes, baseados na história de cada um; como condição de sujeitos em desenvolvimento, partilhada por todos os homens; como direito de todos sobre a apropriação daquilo que foi e está sendo desenvolvido pela humanidade (objetos, usos, costumes, ciência, arte, Filosofia, moral, política); como possibilidade de ser singular e expressar a personalidade, porque pessoa, como todos os demais.

O espaço institucional torna-se um espaço de *contra-internalização* de atitudes e concepções que possibilitam a continuidade natural da sociedade de classes (MÉSZÁROS, 2005); de vivências que abrem lugar

Persp_25_2.indd 358 5/5/2008 18:05:42

para novos posicionamentos, no interior das relações sociais, pautados na participação de todos como co-construtores de significados para o educar e para a sociedade. Nesse sentido, torna-se um espaço de superação da lógica do capital, que tem, nas escolas, um lócus de reprodução por meio de práticas que perpetuam a adaptação passiva, a imposição ideológica, o individualismo. Segundo Mészáros (2005), é importante que superemos, nos espaços educativos, a simples negação dos princípios do capital que, por si mesma, pressupõe a sua existência e torna-se incapaz de superá-lo. Para além da negação ou de tentativas de mudanças pontuais, que não questionam o Capitalismo em sua completude, como se fosse possível modificá-lo naquilo em que é prejudicial – e supondo que não o seja inteiramente –, é preciso realizar um trabalho que contradiga a ordem estabelecida: a contra-internalização, a transgressão, um movimento de transformação de idéias e práticas relacionais que a instituição educativa pode e deve fazer, se se colocar o objetivo de contribuir para a transformação social. Afirmamos que a transformação das relações educativas, pautada na clareza de valores opostos ao ideal capitalista, e a vivência de formas alternativas e contraditórias a ele é, por excelência, a luta que devemos travar diariamente e a única possibilidade de educar para além do capital.

Falar em atividade, portanto, é colocar como meta a cooperação de todos os envolvidos no processo educativo, como co-responsáveis pela presença significativa da criança no espaço pedagógico. É superar as relações pautadas na internalização dos valores hegemônicos do Capitalismo, para os quais a dialogicidade perde espaço, em função da obediência, da subserviência. Daí a importância da elaboração de um projeto pedagógico baseado na conjunção de esforços. Projeto que se configure como uma porta aberta:

- à comunidade: que participa do espaço institucional, tanto como co-produtora de saberes – que são valorizados como base histórica sobre a qual o trabalho sistemático deve ser desenvolvido – quanto como usuária dos saberes produzidos pela mediação da prática pedagógica sistemática – e tem, aí, a oportunidade de aproximar-se das objetivações genéricas através das bibliotecas, das exposições organizadas por professores e crianças, das mostras de arte, das pesquisas, do envolvimento em projetos coletivos, entre outras atividades;

Persp_25_2.indd 359 5/5/2008 18:05:42

- aos pais: que se posicionam como co-educadores, responsáveis pelo acompanhamento das conquistas da criança e de seu desenvolvimento, como partícipes de um processo complexo, partilhado com os professores, de intervenção intencional sobre o desenvolvimento humano de seus filhos (e também seu);
- aos professores: que assumem a posição de intelectuais, tornando visível a importância de seu trabalho para si mesmos e para a sociedade, orquestrando uma prática construída a muitas mãos, que tem, na humanização e na produção de uma nova prática social, seu objetivo essencial;
- às crianças: que assumem a posição de sujeitos do processo, de pessoas que, em desenvolvimento, também têm importância, voz, ação; que ocupam o lugar de co-construtores de saberes socialmente valorizados e para quem as tarefas propostas no espaço institucional têm pleno significado.

Reiteramos que educar tem como função fazer a aproximação entre os sujeitos e as conquistas, materiais e mentais, historicamente produzidas pela humanidade. É promover a apropriação de saberes e a objetivação individual, que os tem como base. Nesse sentido, toda aprendizagem – e todo desenvolvimento dela decorrente – é mediada.

O professor, no espaço educativo sistematizado, assume a posição de mediador fundamental. É ele quem organiza propostas de atividades, cujo objetivo é incentivar a criança a apropriar-se, ativamente, dos saberes da cultura e dos valores humanos universais. Essa tarefa mediadora é realizada tanto pela intervenção direta sobre os processos de aprendizagem da criança – quando o professor se posiciona como aquele que ensina, que faz com, que orienta – quanto pela organização de mediações. Isso significa que, na *gestão do envolvimento*, tarefa que se configura como fundamental numa perspectiva de partilha de fazeres e poderes, o professor ordena os espaços, os tempos dedicados a cada atividade, e as relações entre as crianças e demais partícipes do processo de co-construção de saberes, consolidando novas possibilidades de mediação. E as crianças assumem, aqui, a posição de sujeitos no próprio planejamento dos fazeres – pensando junto, partilhando objetivos que foram projetados pelo professor, mas são de todos –, o que garante a sua atividade.

Persp_25_2.indd 360 5/5/2008 18:05:42

Assim, ainda que o professor não esteja, todo tempo, ao lado de todas as crianças, em seus fazeres individuais e em grupo, através da forma como divide responsabilidades, organiza o espaço, os materiais de trabalho, o tempo a ser dedicado a cada atividade e os grupos, está, indiretamente, mediando a aproximação entre a criança e as objetivações humanas. Organiza mediações. E, dessa forma, pode atuar, mais pontualmente, sobre as necessidades apresentadas por pequenos grupos ou por um só indivíduo. Não se abstém, assim, da participação essencial junto aos demais grupos ou às outras crianças, ainda que esta se dê, em determinados momentos, indiretamente.

Assumimos, pois, nessa perspectiva, o pressuposto de que o acompanhamento individualizado do desenvolvimento da criança torna-se possível à medida que o professor, conscientemente, organiza formas de mediação indireta, confiando às crianças tarefas que pressupõem a sua condição de sujeitos em processo de desenvolvimento de uma postura, progressivamente, mais autônoma.

As relações baseadas na completa heteronomia, que implicam ações para as quais o professor deve estar, todo o tempo, como orientador direto, inviabilizam a observação e o acompanhamento das necessidades infantis, que são, sobretudo, individuais. Assim, a proposição de atividades significativas é, também aqui, uma aliada do trabalho docente, tanto pelo desenvolvimento psíquico que possibilita quanto por constituir uma forma de mediação pedagógica que cria, na partilha de responsabilidades, a possibilidade de uma intervenção direta sobre os processos singulares de aprendizagem.

Quando o professor orquestra um trabalho baseado na cooperação, no grupo e na possibilidade de ações autônomas, está, sobretudo, investindo na interação, que possibilita às crianças a construção partilhada de saberes, a resolução conjunta de problemas. Sabemos que a interação é o princípio da internalização (VYGOTSKI, 1996). O que fazemos, intersubjetivamente, nas relações com o outro, torna-se intrasubjetivo, parte de nossa consciência, reflexo psíquico individual. O coletivo é, pois, a forma organizativa que melhor atende às condições necessárias para o desenvolvimento psíquico e para a formação da personalidade (VIGOTSKI, 2000).

Relacionar-se com o grupo é, também, participar de relações dialógicas fundamentais para a constituição das consciências. É co-construir

Persp_25_2.indd 361 5/5/2008 18:05:42

experiências, dúvidas, hipóteses, formas de ação. Promover as relações dialógicas é uma forma pedagógica privilegiada de atuar sobre a *zona de desenvolvimento próximo* (VYGOTSKI, 1996) de cada criança.

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento.

É importante mencionar, também, que a *educação para-si* tem na *documentação pedagógica* um instrumento valioso para a efetivação do trabalho do professor. Documentar a atividade da criança assume relevância por permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem, e desenvolvimento individual e coletivo pelo professor, pelos pais, pela comunidade e pelas próprias crianças. Os registros constituem uma forma de valorizar as atividades dos pequenos e de levá-los a perceber, de forma cada vez mais consciente, as suas próprias possibilidades, avanços, conquistas e a si mesmas, em sua alteridade, em seus interesses pessoais, em sua singularidade. Trata-se de um instrumento que colabora para o desenvolvimento das diferentes formas de expressão (lingüística, pictórica, musical, gestual, entre outras), permitindo, além disso, que a criança, valorizada naquilo que faz, desenvolva um autoconceito positivo e níveis complexos de autoconsciência. A documentação representa, ainda, pelo registro da rotina do espaço educativo, uma forma de relevar o trabalho e as relações entre os múltiplos sujeitos que a integram e constituem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Partimos, neste artigo, da compreensão do que seja uma *educação para-si*. Refletimos sobre alguns princípios gerais do trabalho pedagógico tendo em vista a humanização da criança. A práxis pedagógica requer que compreendamos que:

- a criança é sujeito de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento. Resulta desse pressuposto a importância de ressaltar a necessidade de estar, durante todo o seu processo de escolarização, envolvida em atividades que lhe sejam significativas tanto cognitiva quanto

Persp_25_2.indd 362 5/5/2008 18:05:42

emocionalmente. Cabe aos professores o domínio dos conhecimentos teóricos que ensejem a compreensão das bases psíquicas da aprendizagem humana em cada etapa da vida e das bases pedagógicas que permitem um trabalho sistematizado de intervenção sobre o desenvolvimento humano por intermédio do processo ensino-aprendizagem;

- as práticas culturais da comunidade são o alicerce sobre o qual todas as experiências dos sujeitos podem encontrar significado. O processo educativo intervém sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças concretas e históricas, que trazem consigo as marcas de seu ambiente sociocultural. Idéias, costumes, hábitos, linguagens, formas explicativas dos fenômenos da realidade, crenças e valores são formados ao longo da vida e das relações, e trazidos à escola para que possam ser ressignificados, reformulados, desconstruídos e reconstruídos com base em conhecimentos não cotidianos. Conhecer as práticas culturais é fundamento de todo trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores. Situar os sujeitos historicamente, percebendo-os e ouvindo-os em suas expectativas e conhecimentos prévios, é imprescindível a um trabalho pautado na atividade;
- a escola constitui-se como espaço e tempo de vivências fundamentais à formação ampla da pessoa humana, envolvida física, cognitiva, emocional e socialmente neste ambiente e em suas relações. A escola é vida presente e como tal deve ser experimentada pelos sujeitos que a ela se integram. É espaço de interação, de troca, de diálogo, de estudo, de pesquisa. Espaços e tempos precisam ser organizados na perspectiva de garantir a ampliação de referências sobre o mundo, as relações sociais, sobre as próprias capacidades por intermédio de um trabalho cuja matriz é o conhecimento;
- é preciso conhecer as regularidades do desenvolvimento humano para que seja possível organizar intencionalmente as experiências formativas, adequadas a cada faixa etária e aos objetivos sociopolíticos, filosóficos, científicos e humanos a que se propõe a escola;

Persp_25_2.indd 363 5/5/2008 18:05:43

- são condições e instrumentos do trabalho do professor: o aprofundamento teórico, a observação, a escuta, o diálogo, a documentação pedagógica e a vivência de experiências ricas – de leitura, de escrita, de arte, de Filosofia, de política, de moral, das ciências – que possam se constituir como substrato de seu desenvolvimento pessoal e do seu trabalho pedagógico.

Considerações finais

Educar a criança visando à plena humanização deve ser o objetivo do trabalho pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a prática educativa deve estar fundamentada no conhecimento sobre as especificidades do ser criança, em cada etapa do desenvolvimento infantil e, também, sobre as formas pelas quais se processa a aprendizagem.

Inúmeros são os problemas enfrentados pelos professores na escola brasileira: superlotação de salas; interferência de questões sociais prementes como a falta de alimentação e moradia adequadas, desemprego, violência; falta de materiais e espaços organizados; má formação profissional; baixos salários e jornadas de trabalho extenuantes. Apontar princípios para o trabalho educativo não desconsidera todas essas questões. Busca, pelo contrário, contribuir para a reflexão sobre fundamentos pedagógicos sem os quais se torna impossível intervir intencionalmente sobre o desenvolvimento humano.

A real atividade pedagógica requer que tais princípios sejam garantidos. Cabe lutar por eles. Conhecê-los e tomá-los como base do trabalho docente é prerrogativa da construção de uma *educação para-si*.

Notas

1 É importante ressaltar que, ao falarmos desta aproximação mais consciente, estamos considerando a consciência mais complexa, a consciência de ser consciente ou a consciência para-si. O homem é um ser possuidor da consciência, que lhe permite idealizar, atuar praticamente em busca de objetivos anteriormente postos. A consciência mais complexa ou para-si permite que, sabendo-se possuidor de tais

Persp_25_2.indd 364 5/5/2008 18:05:43

capacidades, o homem atue intencionalmente, refletindo sobre as suas atividades. Nesse sentido, a expressão "em-si" refere-se à consciência presente em toda atividade humana, enquanto a expressão "para-si" representa a possibilidade de reflexão deliberada sobre a atividade consciente desenvolvida, que, em última instância, configura a práxis.

2 Ao discutir a formação da individualidade humana, Duarte (1993) aponta que cada sujeito, ao apropriar-se dos saberes cotidianos, atribuindo, a eles, sentidos próprios, reproduz-se como indivíduo em-si. Nesse nível, ainda não possui uma consciência elaborada de sua relação com o humano genérico, que é alcançada com o processo de formação da individualidade para-si. O autor explica a individualidade para-si como o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas no indivíduo, o que inclui uma consciência elaborada a respeito de seu próprio posicionamento em relação ao gênero humano. É importante ressaltar que a individualidade para-si não configura uma etapa obrigatória do desenvolvimento de cada sujeito, mas uma possibilidade, para cuja concretização as relações sociais e, com elas, as condições de vida e de educação assumem papel fundamental.

3 Para a compreensão da categoria valor, utilizamos as palavras de Heller (2000, p. 4-5): "Em primeiro lugar, o que entendemos por valor? Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediatamente, para a explicitação desse ser genérico. Aceitamos a concepção do jovem Marx – que se mantém também no período da maturidade – tal como foi expressa pela rica análise de Màrkus (1974). Segundo essa análise, as componentes da essência humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que 'esteve sempre presente' na humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano. Voltemos ao problema do valor: pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial."

Persp_25_2.indd 365 5/5/2008 18:05:43

4 O autor Mészáros (2005) faz uma discussão bastante profunda a respeito das tarefas de uma educação que vise à superação da ordem capitalista. Para ele, contrapor-se ao capital exige "[...] uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social." (MÉSZÁROS, 2005, p. 71), o que implica o autocontrole e o controle consciente de indivíduos livremente associados.

Referências

ARAÚJO, C. L. S. *O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança*: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BISSOLI, M. F. Por uma pedagogia de formação da personalidade da criança: o professor como um especialista em desenvolvimento infantil. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (Org.). *Processos de aprendizagem e construção do conhecimento*. Manaus: Cefort/EDUA, 2006. v. 3, p. 11-37.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola*: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Persp_25_2.indd 366 5/5/2008 18:05:43

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

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

MÀRKUS, G. *Marxismo y Antropología*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação*: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP, 2000.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p.100-116, abr. 2004.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. *Formação do educador*: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 1, p. 145-155.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

Persp_25_2.indd 367 5/5/2008 18:05:43

For an *education for oneself*: some reflections on pedagogic work

Abstract:

The objective of this article is to reflect on the elements that configure what we customarily denominate an *education for oneself*. It indicates the importance of intentional and systematized pedagogical work, capable of contributing to the broad development of the child in preschool and the initial years of Elementary School, discussing some principles fundamental to the teaching activity. Based on a Historic-Cultural perspective, for which human development is the result of the educational process that is configured in social relations, the paper reflects on the specificities of school education, seeking to elucidate how *education for oneself* interacts with the daily and non-daily realms of social activity.

Key words: Education for oneself. Pedagogic work. Historical-Cultural Theory.

Por una *educación para-sí*: algunas reflexiones sobre el trabajo pedagógico

Resumen:

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar sobre los elementos que configuran aquello que denominamos de *educación para-si*. Destaca la importancia de un trabajo pedagógico intencional y sistematizado, que sea capaz de contribuir para el desarrollo amplio de los niños y niñas de la Educación Infantil y de los primeros años del primer ciclo de la escuela básica, discutiendo algunos principios fundamentales de la actividad docente. A partir de la perspectiva Histórico-Cultural, que destaca que el desarrollo humano es resultado del proceso educativo que se configura en las relaciones sociales, y repercute en las especificidades de la educación escolar, se busca explicar como la *educación para-si* transita entre los ámbitos cotidianos y no cotidianos de la actividad social.

Palabras-clave: Educación para sí. Trabajo pedagógico. Teoría histórico-cultural.

Michelle de Freitas Bissoli
Avenida Urucará, 321 – Condomínio Jardim Trentino
Bloco A, apto. 304 – Manaus – Amazonas
CEP: 69065-180
E-mail: mibissoli@yahoo.com.br

Recebido em: 21/9/2007
Aprovado em: 24/10/2007

Persp_25_2.indd 368 5/5/2008 18:05:43