

LA ACCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: FUNDAMENTOS DEL TRABAJO EDUCATIVO A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS DO TRABALHO EDUCATIVO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

TEACHING ACTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FUNDAMENTALS OF EDUCATIONAL WORK IN THE LIGHT OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY

Geovana Nascimento CAVALCANTE¹
Gislaine Franco de MOURA²
Princielle Souza IGNÁCIO³
Jaqueline Delgado PASCHOAL⁴

RESUMEN: La acción docente es decisiva para el trabajo educativo en la infancia, por lo tanto, este estudio tiene como objetivo discutir la relación entre el maestro y la elaborada cultura, así como la influencia del conocimiento en la relación pedagógica con los niños de 0 a 5 años. El desarrollo humano se produce a través de un proceso histórico-cultural y la adquisición de conocimientos se produce a través de la interacción del sujeto con el entorno y con otros, reforzando la necesidad de la formación docente como elemento de cualificación del trabajo pedagógico. Como metodología, se optó por la investigación bibliográfica basada en el Materialismo Histórico y Dialéctico. Los resultados indican que la Educación Infantil como espacio de conocimiento sistematizado tiene el propósito de promover el desarrollo del niño a través de propuestas organizadas intencionalmente por el docente. Esta investigación corrobora, por tanto, en la reiteración que la docencia es el motor para el desarrollo de las máximas potencialidades humanas.

PALABRAS CLAVE: Educación. Educación infantil. Profesores. Histórico-cultural. Desarrollo humano.

RESUMO: *A ação docente é decisiva para a o trabalho educativo na infância, portanto, este estudo tem o objetivo de discutir a relação entre o professor e a cultura elaborada, bem como*

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Estudiante Especial de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-9661>. Correo electrónico: geovanacavalcante2015@gmail.com

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-3537>. Correo electrónico: gislaine.franco.moura@gmail.com

³ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Estudiante Especial de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4111-4093>. Correo electrónico: princiellesouza@hotmail.com

⁴ Universidad Estatal de Londrina (UEL) Londrina – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Educación. Postdoctorado en Educación (UNESP) – Assis. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7961-2362>. E-mail: jaquelinedelgado@uol.com.br

a influência do conhecimento na relação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo histórico-cultural e a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio e com os outros, reforçando a necessidade de formação do professor como elemento de qualificação do trabalho pedagógico. Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica com base no Materialismo Histórico e Dialético. Os resultados indicam que a Educação Infantil como espaço do saber sistematizado tem a finalidade de promover o desenvolvimento da criança por meio de propostas intencionalmente organizadas pelo professor. Esta pesquisa corrobora, portanto, na reiteração de que o ensino é o eixo norteador para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação infantil. Professores. Histórico-cultural. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT: *The teacher's action is decisive for the educational work in childhood, therefore, this study aims to discuss the relationship between the teacher and the elaborated culture, as well as the influence of knowledge in the pedagogical relationship with children from 0 to 5 years old. The human development occurs through a cultural-historical process and the acquisition of knowledge occurs through the interaction of the subject with the environment and with others, reinforcing the need for teacher training as an element for the qualification of the educational work. The methodology used was bibliographic research based on Historical and Dialectical Materialism. The results indicate that Early Childhood Education as a space of systematized knowledge has the purpose of promoting the development of the child through proposals intentionally organized by the teacher. This research, therefore, corroborates the reiteration that teaching is the guiding axis for the development of the maximum human potentialities.*

KEYWORDS: Education. Early childhood education. Teachers. Cultural-historical. Human development.

Introducción

Entendiendo que todo individuo se desarrolla a través de un proceso histórico-cultural, asumiendo que la adquisición de conocimiento se produce a través de la interacción del sujeto con el entorno, es posible reflexionar a través de las consideraciones de Mello (2000), Vygotsky (1994) y Bernardes (2006), lo que es en intercambio con otros sujetos que el conocimiento y las funciones sociales se asimilan. Por esta razón, el presente estudio busca discutir la relación entre el docente y la cultura elaborada, así como la influencia del conocimiento en la relación pedagógica con los niños de 0 a 5 años, a través de acciones que apunten al desarrollo infantil y refuercen la necesidad de la formación docente como elemento indispensable de cualificación del trabajo educativo.

Dado que es responsabilidad de estos profesionales posibilitar el aprendizaje y desarrollo del niño en su integralidad, apuntando a su humanización, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la acción docente a través de la formación instrumentalizada superar las prácticas espontáneas en Educación Infantil?

Así, se busca resaltar la importancia de la formación permanente para el docente, pues influye directamente en el proceso de enseñanza, por lo que en el aprendizaje y desarrollo de los niños, por lo que este estudio se basa en la comprensión de la importancia de una formación permanente de los profesionales en la primera etapa de la Educación Básica, ya que se relaciona con su desempeño, y por lo tanto, es indispensable que la formación inicial y continua de los profesionales que trabajan en esta fase de la educación sea también de calidad.

Para responder al problema de la investigación, optamos por realizar una investigación bibliográfica basada en el Materialismo Histórico y Dialéctico, que comprende la dinámica de la realidad y la dimensión histórica de las contradicciones y fenómenos, estando relacionada con los contenidos de la realidad objetiva, con el pensamiento y el movimiento del conocimiento y también con las ciencias de las formas y leyes del pensamiento, ya que "[...] la dialéctica entendida como método nos permite conocer la realidad concreta en su dinamismo y en sus interrelaciones" (GAMBOA, 2012, p.14).

En la elaboración metodológica en Marx (1883), la realidad se capta en su totalidad y dialéctica, apoderándose de los procesos históricos y sociales, convirtiéndolos en categorías lógicas. La metodología científica critica las perspectivas que parten de una universalidad abstracta, ilusoria, superficial o unilateral, y propone así el análisis de los elementos de una forma amplia, concreta y con múltiples realidades.

El hormigón es concreto porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir, la unidad de lo diverso. Por lo tanto, lo concreto aparece en el pensamiento como un proceso de síntesis, como resultado, no como un punto de partida, aunque sea el punto de partida efectivo y, por lo tanto, el punto de partida también de la intuición de la representación (MARX, 1883, p. 116).

Esta perspectiva es contraria a la aprensión de la realidad inmediata, aparente y aislada de los contextos históricos y sociales, pues así la visión humana se fragmenta, reduciéndola a la técnica o manipulación, no permitiendo que el sujeto busque su subjetividad y objetividad social, actuando de manera homogénea y mecánica y, en consecuencia, no llegando a la praxis.

Así, la investigación se desarrollará en base a la Teoría Histórico-Cultural y se basa en autores que dialogan con esta referencia, entre ellos: Leontiev (1978), Duarte (1993), Saviani

(2013), Mello (2004), Vygotsky (2002), Drumond (2018), Martins (2013), entre otros que discuten el tema en cuestión.

El hombre, el trabajo y la educación en la sociedad

Mientras recorre los principios dejados por Engels, para comprender las diferencias y singularidades del hombre con otros animales, Marx reflexiona sobre muchas estrategias a seguir por el hombre, donde tendrá que planificar y ejecutar acciones intencionales que crearán las herramientas para transformar el entorno en el que vive (la naturaleza), y estas acciones asegurarán su supervivencia.

Una vez aplicadas y ejecutadas, estas estrategias integran un conjunto de objetos que, por lo tanto, modifican y componen la cultura humana, a través de una acción específica e innovadora sobre la naturaleza, como un mecanismo que se aproxima a la esencia y apariencia de los objetos, abordando fenómenos más allá de su función o lo que se puede observar físicamente; esta acción se determina como "trabajo", que es "[...] la condición básica y fundamental de toda vida humana [...]" (ENGELS, 1876).

Se entiende que, a través del trabajo, el hombre altera la naturaleza y crea herramientas para satisfacer sus necesidades, lo que consolida un punto crucial en su diferenciación con otros animales, porque es sujeto y productor, activo y práctico, y con sus acciones garantiza su existencia biológica, actuando en la naturaleza y, al modificarla, produce sus medios de vida, formando tu personalidad y también modificando a los demás, ya que es capaz de pensar, planificar y ejecutar eficientemente las mejores formas de adaptarte al entorno en el que vives, asegurando tu supervivencia y tu desarrollo.

Esta categoría es, por tanto, mediadora de las relaciones sociales, porque el conocimiento y la abstracción reflexiva que surgen del acto de trabajo nos permiten conocer la realidad a transformar, en sus leyes y movimientos causantes, porque existe un complejo proceso de captura de lo real en sus múltiples determinaciones y movimientos. Al entrar en la realidad objetiva, uno encuentra una producción de humanidad y se apropia de ella, es decir, existe la participación de lo que no es natural y fue producido por los seres humanos a través del trabajo, lo que significa que transforma, transforma y crea elementos para las relaciones.

Desde el comienzo de la humanidad, la búsqueda del hombre por su sustento es notable, donde desarrolla acciones intencionales sobre la naturaleza. Leontiev (1978) explica que el hombre no se adapta a la naturaleza, la transforma en la medida de sus necesidades. En este proceso de mediación entre el individuo y la naturaleza, se evidencia el desarrollo de

habilidades cognitivas, físicas y mentales para la apropiación de nuevas habilidades e instrumentos.

El hombre, a través de estas actividades intencionales sobre la naturaleza, estableció la formación de grupos, es decir, comenzó a vivir en una sociedad con objetivos similares, pues, a través de estas actividades, se desarrolló en los aspectos físicos, psíquicos y cognitivos que permitieron una notable diferencia entre el hombre actual y el primitivo (ENGELS, 1876).

Para ello, a medida que el sujeto evoluciona, también se producen transformaciones en la forma de vida, en el trabajo, en los espacios y en las relaciones sociales, porque necesita producir continuamente su existencia, pero en lugar de solo adaptarse a la naturaleza, la transforma para su bien, porque es capaz de representar mentalmente objetos reales, lo que lo hace consciente de las propiedades del mundo real (ciencia), valorización (ética) y simbolización (arte), por lo tanto, "Al hacerlo, comienza el proceso de transformación de la naturaleza, creando un mundo humano (el mundo de la cultura)" (SAVIANI, 2013, p. 11).

Se puede decir que fue posible apropiarse del desarrollo histórico de la sociedad y por lo tanto de la cultura, que abarca toda la construcción humana llevada a cabo a lo largo de los años, y de acuerdo con la cultura utilizada e interiorizada, por la cual tiene acceso en un grupo social determinado, el hombre constituye la sociedad y crea su cultura (MELLO, 2004, p. 137).

Partiendo de los supuestos de Marx, nos permite visualizar la naturaleza de las aptitudes humanas beneficiadas por el conjunto de adquisiciones sociales e históricas, ya que:

Todas sus relaciones con el mundo, visión, oído, olfato, gusto, tacto, pensamiento, contemplación, sentimiento, voluntad, actividad, amor, en definitiva, todos los órganos de su individualidad que, en su forma, son inmediatamente órganos sociales, son en su comportamiento objetivo o en su relación con el objeto la apropiación de éste, la apropiación de la realidad humana (MARX apud LEONTIEV, 1978, p. 267-268).

Así, se entiende que el ser humano, a través de sus relaciones sociales, se apropia de la cultura y el conocimiento según su experiencia de vida (LEONTIEV, 1978), y, por lo tanto, se puede entender que sus acciones mentales son coherentes con el contexto cultural, social e histórico; así, el hombre es entendido como un ser histórico-cultural, donde su conocimiento proporciona un conjunto de potencialidades que le proporcionarán medios para su supervivencia, desde la creación de un instrumento simple hasta las máquinas más complejas.

Al adquirir conocimiento del mundo, el hombre desarrolla la ciencia y el arte, que, en consecuencia, a partir de sus acciones, se unifican a sus habilidades, incorporando su saber hacer. Por lo tanto, el individuo se vuelve capaz de descubrir en los objetos atributos entonces

desconocidos, siendo capaz de salpicarlos y desarrollar nuevas funciones físicas, psíquicas y cognitivas (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Luria (1990 apud DUARTE, 1993) retrata que la vida cognitiva humana es un producto que los hombres exteriorizan desde su práctica social; esto se refiere a actividades cognitivas superiores que tienen una naturaleza sociohistórica. Así, se entiende, a través de los estudios de Vygotsky -precursor de la Teoría Histórico-Cultural con supuestos filosóficos de los estudios de Karl Marx- que el ser humano se desarrolla a partir de su realidad, es decir, es de acuerdo con la experiencia de la vida, las condiciones materiales, las habilidades, la competencia y la educación que determinarán cómo se entenderá al ser humano.

Así, es fundamental que el ser humano tenga interacción con su entorno, con grupos sociales o con la naturaleza, para que a partir de esta experiencia tenga la apropiación de elementos culturales en los que pueda vivir en una sociedad (SFORNI, 2004; VYGOTSKY, 1994). Así

La cultura y la escuela, en particular, desarrollan en el hombre métodos cada vez más nuevos, crean disposiciones de experiencias, implementan un gran número de métodos auxiliares complejos y sofisticados, permitiendo que todas las funciones se transformen de naturales a "culturales". Es en la fase de escolarización básica, y especialmente durante la escolarización de los adolescentes, que este proceso provoca una marca fundamental en el desarrollo y consolidación de las "funciones psicológicas superiores de la inteligencia" (MOURA, 1999, p. 179).

La educación juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo humano, ya que es responsable de la apropiación de la cultura elaborada y, en consecuencia, del desarrollo de la conciencia, por lo tanto, las instituciones escolares tienen un papel significativo e incomparable en la formación del sujeto (MARTINS, 2013).

Es a través del proceso educativo que el individuo desarrolla sus habilidades materiales e intelectuales de la cultura, que son requisitos previos para vivir en sociedad, esto significa que la educación tiene que garantizar la creación de habilidades necesarias para el acceso a la cultura elaborada y el conocimiento científico. La apropiación de la cultura es, por tanto, siempre colectiva, aprendizaje, que implica un proceso en el que el individuo está en contacto con las cosificaciones de quienes le precedieron, teniendo la oportunidad de, a partir del resultado de otros, realizar su trabajo.

Las instituciones educativas son responsables de la función de la educación formal, que según Saviani (2013, p. 15) tiene como objetivos "[...] proporcionar la adquisición de los instrumentos que permitan el acceso al conocimiento elaborado (ciencia), así como el acceso a los rudimentos de ese conocimiento [...]". Así, las guarderías y preescolares tienen la función

de transmitir un conocimiento específico: el conocimiento acumulado a lo largo de la historia por los hombres, científico y sistematizado, que constituye no como cualquier conocimiento, sino un "[...] conocimiento elaborado y no conocimiento espontáneo; al conocimiento sistematizado y no al conocimiento fragmentado; cultura y no cultura popular" (SAVIANI, 2013, p. 14).

Además, la educación escolar se constituye en el proceso de formación humana, elaboración de conocimientos y reproducción de la cosmovisión, el sentido crítico y la formación de individuos que practican la ciudadanía, además de ser responsables de la transmisión de bienes culturales construidos por los hombres a través del conocimiento intencionalmente organizado.

Se entiende, entonces, que la educación va más allá de la transmisión del conocimiento científico, no pudiendo limitar al individuo al mundo del trabajo, sino que le permite tener la condición básica y esencial, además de oportunidades de acceso. Sólo así será posible entender que el "[...] los instrumentos cognitivos que permiten el tránsito consciente dentro de la sociedad en la que se inserta, es el medio de adquirir competencia en el uso de signos [...] existentes en la cultura" (SFORNI, 2004, p. 23).

En la escuela, estos procesos de apropiación de la cultura, formación y desarrollo de las cualidades humanas creadas histórica y socialmente, están mediados directa o indirectamente por el maestro, quien tiene la función esencial de planificar y organizar la relación del niño con la cultura, a través de acciones dirigidas a la enseñanza que realmente conduce al aprendizaje y al desarrollo humano, por lo tanto, es a través del trabajo educativo que el hombre aprende a ser humano. En este sentido, la acción docente se convierte en un eje fundamental en la formación de sujetos por la apropiación de los conocimientos elaborados, constituyendo una condición para la emancipación humana (BARROS; PASCHOAL; PADILHA, 2019).

Se puede decir entonces que la formación del psiquismo es compleja y el resultado de apropiaciones del patrimonio material e intelectual producido históricamente y no se instala de manera natural o espontánea, sino que el sistema subjetivo de referencia se forma a partir de las relaciones sociales, especialmente la educación escolar, que se encarga de la organización de la enseñanza con el objetivo de promover el desarrollo, con la intencionalidad de las acciones, y por lo tanto tiene un potencial formativo muy significativo con respecto a la subjetividad de los individuos, ya sean estudiantes o profesores. Dada la importancia de la educación escolar, es necesario comprender mejor sus determinaciones legales, especialmente la Educación Infantil como el derecho de los niños de 0 a 5 años.

Educación de la primera infancia en Brasil y sus determinaciones legales

En Brasil, la formación docente gana fuerza y tiene un comienzo efectivo después de la Independencia (1822), y fue con la Ley de Escuelas de la Primera Letra, promulgada en 1827, que en el país hubo preocupación por la formación docente, que comenzó a tener el requisito de preparación didáctica. Pero esto aún no estaba relacionado con el tema pedagógico, esta preocupación por la formación docente era evidente en la institución de Escuelas Normales, que formaría a los maestros de primaria, siendo tarea de la educación superior formar maestros de secundaria (SAVIANI, 2013).

La Educación Infantil es la primera etapa de la Educación Básica y esta definición fue instituida en Brasil por la Constitución Federal (1988) y legitimada en 1996, con la Ley de Lineamientos y Bases (LDB); desde entonces la formación docente para la Educación Infantil está regulada en el país. A partir de esto, es necesario entender la enseñanza en esta etapa en su totalidad, para que el maestro se dé cuenta de que para que ocurra el desarrollo integral del niño, su trabajo debe realizarse de manera diferente a las otras etapas de la enseñanza, y que uno debe buscar comprender las especificidades de cada grupo de edad (DRUMOND, 2018).

En 2006, a partir de la Ley N° 11.274 de 6 de febrero, se promulgó una modificación en el artículo 32 de la LDB, que entró en vigor con la siguiente redacción: "la escuela primaria obligatoria, de 9 (nueve) años de duración, gratuita en la escuela pública, a partir de los 6 (seis) años de edad, tendrá como objetivo la formación básica del ciudadano [...]". Esta determinación ha influido directamente en la Educación Infantil, y hasta el día de hoy ha corroborado el hecho de que esta etapa de la enseñanza a menudo se ve como una preparación para la escuela primaria, dejando de lado sus especificidades. Drumond (2018, p. 289) afirma cómo este hecho se ha reflejado en la primera etapa de la Educación Básica:

El chillido y la fragmentación de la Educación Infantil, que se viene produciendo en los últimos años -con niños de 6 años en primaria y la matrícula obligatoria a los 4 años- representan un retroceso, porque corremos graves riesgos de tener un preescolar preparatorio, con los ojos puestos en la escuela primaria, excluyendo a los niños de 0 a 3 años.

Con esta afirmación, queda clara la necesidad de pensar en la formación de docentes para la Educación Infantil, teniendo en cuenta que en esta etapa el foco está en el niño como centro, donde el docente entra como mediador de relaciones, encargado de organizar espacio y tiempo para que viva su infancia (DRUMOND, 2018).

Colocar al niño en el centro del proceso de aprendizaje es lo que proponen las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia (DCNEI)

BRASIL, 2010), que es otro de los documentos de apoyo de la Educación Infantil. Se centra en los juegos y la interacción como ejes estructurantes del plan de estudios, además, instituye principios éticos, políticos y estéticos con el fin de:

[...] garantizar al niño el acceso a procesos de apropiación, renovación y articulación del conocimiento y aprendizaje de diferentes idiomas, así como el derecho a la protección, la salud, la libertad, la confianza, el respeto, la dignidad, el juego, la convivencia y la interacción con otros niños (BRASIL, 2010, p. 18).

Otro documento que guía las prácticas de Educación Infantil es la Base Curricular Nacional Común - BNCC (BRASIL, 2017); en ella se ve al niño como protagonista del aprendizaje, y al igual que el DCNEI, también establece interacciones y juegos como ejes estructurantes de las prácticas pedagógicas. El BNCC presenta en la etapa de Educación Infantil seis derechos de aprendizaje y desarrollo que deben ser garantizados a los niños, que son: vivir, jugar, participar, explorar, expresarse y conocerse.

Martins (2014), afirma que "corresponde a la educación escolar, entonces, organizar la enseñanza con el objetivo de promover el desarrollo, consciente de que no resulta de ningún modelo de educación escolar". Teniendo en cuenta esta afirmación, la educación escolar debe asumir su papel, de manera que se asegure que la educación escolar promueva el desarrollo, teniendo como aliados en este proceso documentos guía que tienen como objetivo garantizar los derechos de acceso y permanencia de los niños en guarderías y preescolares.

En vista de lo anterior, es posible percibir algunos avances en la legislación en relación a la Educación Infantil con la Constitución Federal de 1988, que representó un hito en la conquista de los derechos de los niños de 0 a 5 años de edad, así como las determinaciones previstas en la LDB (1996), DCNEI (2009) y BNCC (2017). El reconocimiento de las guarderías y preescolares como espacios eminentemente pedagógicos, que necesitan ser organizados por profesionales calificados, es un logro importante y corrobora el objetivo principal de la Educación Infantil, que es la promoción del desarrollo integral del niño, a través de un trabajo altamente calificado realizado por profesionales bien capacitados y conscientes del proceso de humanización de las personas.

Acción docente con niños de 0 a 5 años: relación con la teoría histórico-cultural

De los logros en relación a la garantía de acceso a la Educación Infantil, destaca la relevancia de la formación docente, para que comprenda cómo se humanizan los individuos, su aprendizaje y desarrollo. A la luz de la Teoría Histórico-Cultural podemos entender al hombre como un ser socialmente construido y, así, el proceso de adquisición de particularidades humanas tiene lugar a través de la objetivación de la práctica histórico-cultural (MARTINS, 2016). Por lo tanto:

Los procesos de internalización, a su vez, se intercalan entre los planos de relaciones interpersonales (Inter psíquicas) y relaciones interpersonales (Inter psíquicas), es decir: se establecen en base al universo de objetivos humanos disponibles para cada individuo a través de la mediación de otros individuos, es decir, por procesos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Para que el aprendizaje suceda, es necesario que haya quienes lo enseñen, y más que eso, que sea por un profesional que domine los signos, que según Vigotsky (*apud* MARTINS, 2016, p. 16) son "[...] medios auxiliares para la solución de tareas psicológicas y, de manera similar a herramientas técnicas o instrumentos de trabajo [...]". Así, en la concepción histórico-cultural, los signos son los instrumentos utilizados para el desarrollo que se produce a través de un proceso mediado y subyugado a la enseñanza, es decir, se aprende mediante el uso de signos.

Martins (2014, p. 104) también señala que para la formación de la conciencia es necesario interiorizar los signos que llevan a la psique humana a un alto grado de complejidad, que está formada por un conjunto de funciones psíquicas: "[...] sensación, percepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, imaginación, emoción y sentimiento". El análisis de la subjetividad no se aparta del análisis de la naturaleza concreta del hombre y sus condiciones objetivas de vida, de modo que los esfuerzos en la dirección de la calidad del desarrollo de los individuos son inseparables de los esfuerzos por transformar las condiciones que los alienan (MARTINS, 2014), y este es uno de los roles fundamentales de la educación escolar.

Mucho se ha discutido en las escuelas sobre el comportamiento de los niños, y siempre hay ese comentario de cuánto un estudiante así es "desordenado", que no se sienta, no se calla, extiende juguetes por la habitación, grita, corre, etc., finalmente, la vida cotidiana de una sala de educación infantil está llena de estos eventos, pero a menudo lo que a los ojos de un adulto parece "desorden" e incluso mal comportamiento, en el mundo de los pequeños es un descubrimiento (MELLO; SINGULANI, 2014).

La Teoría Histórico-Cultural permite la superación de la vieja visión del niño como un adulto en miniatura que no tiene cualidades humanas y nos trae un nuevo concepto de niño,

como ser "[...] capaz de aprender desde su nacimiento y, porque aprende, se desarrolla apropiándose de las cualidades humanas social e históricamente dadas en su entorno y accesibles a su actividad" (MELLO, 2009, p. 373).

Proyectando una nueva mirada, se abren innumerables posibilidades para la Educación Infantil, al tener la concepción del niño como un ser capaz de comprender, conocer; al percibirla como alguien que puede aprender desde el nacimiento, los maestros se ponen en el lugar de mediadores más experimentados (MELLO, 2009). Así, es posible destacar que la organización del espacio escolar debe darse de manera sistemática, promoviendo la escucha a través de una observación atenta de sentimientos, emociones, gestos, actitudes y lo que el niño muestra al interactuar con el otro.

En el mismo sentido, Sarmiento (2003, p. 81) afirma que:

Esta escucha permite al educador comprender las diversas formas de interactuar y jugar entre los niños, así como sus preferencias, hábitos, costumbres, gustos y singularidades. Educar la mirada significa estar abierto a comprender que lo que vemos está lleno de significados individuales y colectivos, atribuyendo así significado a lo que los niños muestran y logran en su hacer y pensar.

Mello y Singulani (2014), afirman que, por prejuicio contra el niño pequeño, al no verla como capaz de aprender y conocer, muchos comienzan a decidir y hacer todo por ella, pensando que es lo mejor, sin embargo, el papel del maestro del niño de 0 a 5 años es:

[...] es organizar las experiencias individuales y colectivas vividas por los niños para que formen una inteligencia curiosa y una personalidad solidaria, comenzamos a buscar una multiplicidad de materiales que se puedan ofrecer a los ojos, oídos, manos, pensamientos, iniciativa y curiosidad de los niños: cosas que tengan forma, textura, tamaño, color, movimiento (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 40).

Al no ver al niño como un productor de sus conocimientos y capaz de aprender y desarrollarse también a través de sus acciones, el maestro comete lo que Mello (2009, p. 17), sitúa como la tercera trampa creada contra el niño y su desarrollo humano, que es "[...] restringiendo su actividad en la escuela, haciendo por ella, pensando por ella [...]", una actitud que continúa perpetuándose en las prácticas del capitalismo que divide el trabajo y disminuye la creación de necesidades humanizadoras en los niños (MELLO, 2009).

De esta manera, al observar el ruido de un juguete, girar una caja y tirar todo al suelo, el niño pequeño -como les llaman Mello y Singulani (2014)- está aprendiendo, descubriendo el mundo, todo para ello puede convertirse en acción y pensamiento, y así va aprendiendo y desarrollándose a medida que va "jugando" con sus exploraciones de lo nuevo.

Nessa perspectiva, Leontiev (2001) e Vigotsky (2002) consideram que a relação entre o comportamento e o desenvolvimento de crianças acontece como uma unidade dialética entre os fatores biológicos e históricos; de tal maneira, a referida teoria se faz indispensável na discussão referente à criança compreendida aqui como um ser histórico e social que se faz humano a partir de suas interações e relações com o outro, tendo condições de ser crítica, criativa, autônoma, capaz de agir no seu meio e transformá-lo desde bebê.

Evidenciando lo expuesto hasta ahora, Garanhani (2005) y Saviani (2013) reiteran la importancia significativa del maestro en este segmento, quien debe profesionalizarse en constancia, ya que afecta directamente el proceso de desarrollo del niño, y debe ser considerado como un trabajo serio, intelectualizado, desacomodado y vivo.

El proceso formativo implica el conocimiento teórico y práctico sobre las especificidades de los niños y la organización del trabajo pedagógico con los niños. Por lo tanto, la formación profesional es una condición necesaria e indispensable para asegurar la calidad de los servicios prestados, por lo tanto, el profesional debe planificar y organizar las acciones con el fin de respetar las necesidades de cada niño y mejorar sus capacidades, conocer la teoría que subyace a sus acciones para que su trabajo sea de hecho evolutivo y humanizador.

Consideraciones finales

El desarrollo humano ocurre a través del proceso histórico y cultural de adquisición de conocimiento e interacción a través del trabajo, que en una totalidad de dialéctica social diferencia al hombre de otros animales, porque el individuo al modificar la naturaleza cambia, produce cultura y se apropia del desarrollo histórico de la sociedad. En este contexto, las guarderías y preescolares se destacan como espacios de conocimiento sistematizado, instituciones marcadas por avances y retrocesos en sus determinaciones legales en Brasil.

La educación de la primera infancia es, por lo tanto, una de las etapas educativas más importantes para el desarrollo del individuo, indispensable en el proceso de educación integral del niño. Con ello, la Teoría Histórico-Cultural que subvenciona la investigación legitima al niño como alguien capaz cognitivamente, afectivamente y socialmente, que se apropia de la cultura mediante la actividad, la interacción y los juegos, en contacto con los objetos y con el otro.

Por lo tanto, la relación visible entre el niño y la pareja más experimentada se destaca en el desarrollo del niño – a través de las relaciones experimentadas entre las personas, el adulto y el propio entorno social – que de hecho lleva al maestro al centro del tema como mediador en

este proceso, actuando en la socialización del conocimiento históricamente elaborado, con el fin de mejorar el desarrollo psíquico del individuo.

Dada la relevancia del docente y su rol en la Educación Infantil, es necesario reforzar la formación inicial y continua como esencial para un trabajo pedagógico de calidad, que de hecho promueve la humanización de los individuos, pues si al profesional se le ofrece una base teórica ligada a la práctica, con un currículo organizado, tiene oportunidades para reflexionar sobre sus acciones, con el fin de planificar y contribuir al aprendizaje y desarrollo del niño de una manera plena y efectiva.

Como respuesta a la pregunta inicial sobre cómo la acción docente a través de la formación instrumentalizada puede superar las prácticas espontáneas en Educación Infantil, se puede decir que, como organizador del entorno educativo, el profesional debe mediar las interacciones que permitan el aprendizaje y desarrollo de los niños en todos sus aspectos, en vista de su humanización, por lo tanto, la superación de las prácticas espontáneas se llevará a cabo a través de la formación de los involucrados, para que puedan reflejar la práctica educativa. Por lo tanto, la educación continua es clave para la calificación de su trabajo con niños de 0 a 5 años, ya que cuanto más instrumentalizados, más podrán contribuir al pleno desarrollo del individuo en cuestión.

REFERENCIAS

BARROS, M; PASCHOAL, J.; PADILHA, A. **Formação, Ensino e Emancipação Humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar.** Curitiba, PR: CRV, 2019.

BERNARDES, M. **Ações simbólicas na atividade pedagógica: Mediações simbólicas na atividade pedagógica contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394/96/LDB.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acceso: 10 de agosto. Año 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições de uma teoria Histórico-Social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DRUMOND, V. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista zero a seis**, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018. ISSN 1980-4512.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 81-93, jan./abr., 2005.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **A constituição histórico-social da subjetividade humana**: contribuições para a formação de professores. *In*: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 97-110.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M. *et al.* **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1883.

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

MELLO, S. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 5, p. 135-155.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 37-50, 2014.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Martin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MOURA, T. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió, AL: Ed. da UFAL, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras Aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 10-20.

SFORNI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1. ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. El problema del Entorno. *In*: VEER, R. V.; VALSINER, R. (org.). **The Vygotsky reader**. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 1-27. (Tradução para o espanhol pelo corpo de tradutores da Universidade de Havana).

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Cómo hacer referencia a este artículo

CAVALCANTE, G. N.; MOURA, G. F.; IGNÁCIO, P. S.; PASCHOAL, J. D. La acción docente en la educación infantil: Fundamentos del trabajo educativo a la luz de la teoría histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0996-1010, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16319>

Sumisión en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022