



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

EDILSON AZEVEDO DA SILVA

**O JOGO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CUBA**

**Presidente Prudente
2010**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

EDILSON AZEVEDO DA SILVA

**O JOGO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Coorientador: Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms

**Presidente Prudente
2010**

Silva, Edilson Azevedo da.
S579j O Jogo na Perspectiva da teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba / Edilson Azevedo da Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2010
121 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: José Milton de Lima
Co-Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms
Banca: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Laura Marisa Carnielo
Calejon
Inclui bibliografia

1. Jogo. 2. Educação Infantil. 3. Cuba. 4. Teoria Histórico-Cultural I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

Aos meus familiares: Alceu e Geralda, Everaldo, Edicarla e Edilene, Giovana, Diego, Matheus, Ana Julia e Lívia.
A todos os meus queridos alunos, os de hoje e de sempre.
Em especial, à “marida” Célia Maria Guimarães. Por sempre me estimular a dar um passo a mais. Com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação, esteve ao meu lado me encorajando nas horas difíceis e me aplaudindo, nos momentos de glória. Extremamente profissional, correta, honesta e competente, fonte de inspiração, admiração, apoio e ensino diário. Obrigado por fazer parte de minha vida!
Ao “Thor José” e ao “Zeus Antônio”, meus amigos inseparáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor e Orientador, Dr. José Milton de Lima, pela orientação.

À Professora e Coorientadora, Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms, pelo carinho, atenção, compreensão, respeito, cuidado e disponibilidade em colaborar nos momentos mais difíceis. Obrigado!

Às professoras Dr^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Dr^a Laura Marisa Carnielo Calejon, pelas contribuições e sugestões dadas durante o Exame de Qualificação.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação, em especial ao Dr. Divino José da Silva, Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms, pelo aprendizado nas disciplinas cursadas.

Ao professor Abdeljalil Akkari, pela troca de experiências e pela amizade.

Ao Conselho da Pós-Graduação, na gestão 2008-2009, por me permitir aprender durante minha estada como representante discente.

Ao Professor Dr. Rony Farto Pereira, pela competência e atenção com que se dispôs a revisar este trabalho.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pela disponibilidade que sempre mostraram, ao me atender.

Aos funcionários da Biblioteca, em especial a Márcia Regina G. Moreira, pelas preciosas colaborações.

A Dani Barros “danicbs”, amiga da turma de Pós-Graduação, por compartilhar momentos durante nossa gestão como representantes discentes no Conselho e no Congresso de Iniciação Científica.

A Elzira Gineste Costanzi e Renato Costanzi, pela adoção, pelo carinho, incentivo e preocupação, durante todo o processo deste trabalho.

A Cláudia, Denise e Dalva, Direção e Coordenação do Colégio Tiedro, por confiar em meu trabalho, desde 2001, pelo apoio e incentivo demonstrado, disponibilizando as condições necessárias a realização da pesquisa.

Aos amigos do grupo de corrida de rua, em especial Rubinho, Nilson, Ieda, Eliane, Eduardo, Nalígia, Suzete, pela terapia compartilhada durante os treinamentos e provas.

A Aparecida de Paula Guimarães e Alceu Custódio Guimarães, pelo carinho, apoio e pela sabedoria com que muitas vezes me ensinam.

A Célia Maria Guimarães, “Marida”, pela cumplicidade, compreensão, carinho e amizade.

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo e pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. (JEAN CHATEAU, 1987, p. 14)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta os resultados acerca da investigação sobre **O Jogo na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba**. Vincula-se à Linha de Pesquisa "Práticas Educativas e Formação de Professores" e teve origem no conhecimento empírico de que os docentes brasileiros, em geral, parecem apresentar dificuldades de conceber o jogo e a brincadeira como atividade principal da criança, capaz de promover desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento; na inquietação provocada pela utilização de jogos, pelas Instituições de Educação Infantil do Brasil, como meio didático para ensino de conteúdos específicos, o que reduz o ato de brincar a um fim utilitarista; e no modo como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) concebe o brincar. Optou-se pela análise do Sistema Nacional de Educação de Cuba, enfatizando o subsistema da educação Pré-escolar. O objeto do trabalho se constituiu no estudo do jogo relacionado à criança pequena, no contexto da Educação Infantil em Cuba, iluminado pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seguidores, com base nos seguintes pressupostos: o conceito de jogo (principalmente o de papéis) como atividade principal, os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de atividade principal. A investigação ocorreu com base na análise dos Documentos Normativos para a Educação Infantil de Cuba, a partir dos objetivos: caracterização do contexto sociocultural de Cuba; mapeamento da situação escolar no país, com ênfase na educação pré-escolar, e análise do currículo dos programas destinados a essa faixa etária, com destaque para o papel do jogo na aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, além da identificação dos pressupostos teóricos relacionados ao tema, presentes nesses documentos. As intenções impuseram a articulação de uma metodologia de pesquisa com base na abordagem qualitativa (FAZENDA, 1989), na pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que ofereceu material para a organização do referencial teórico da pesquisa – a Teoria Histórico-Cultural, bem como na análise documental, com base na legislação cubana, nos documentos publicados oficialmente pelo Ministério da Educação de Cuba, que desempenhou o papel de fio condutor da investigação. A análise do “lugar” do jogo, na Educação Infantil em Cuba, se respaldou na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky e seus colaboradores, considerando o contexto histórico, cultural, social, econômico e educativo daquele país. Os resultados desvelaram elementos que nos permitem compreender o lugar que o jogo ocupa, no sistema de educação pré-escolar cubano, confirmando que o jogo é uma das principais atividades para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil em Cuba, principalmente o jogo de papéis. Entre os elementos principais encontrados nos documentos analisados, destacamos a compreensão de que o desenvolvimento dos processos superiores de pensamento, principalmente na infância, ocorre através das interações sociais que são estabelecidas desde o nascimento, através da relação mediada com outros homens. O jogo como atividade principal cria uma zona de desenvolvimento proximal, fundamental para a atuação mediadora da educação e do professor, em favor do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Palavras-chave: Jogo. Educação Infantil. Cuba. Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

The present work presents the findings of the research on “The role of playing from the historic-cultural theory perspective in Pre-school Education in Cuba”. It has been linked to the issue of “Educational Practice and Formation of Teachers” and it has also been originated from the empirical knowledge that Brazilian teachers in general seem to show some difficulties to consider playing and games as the main activity of children, which favors the development of advanced capabilities of thinking. It was also based on the interest of studying the use of games in institutions of Pre-school Education in Brazil as a didactic means for teaching specific contents that reduces the fact of playing to a utilitarian aim. The way the National Curricular Referential for the Pre-school Education (BRASIL, 1998) conceives playing has been considered as well. The analysis of the National System of Education in Cuba has been chosen and the emphasis is on Pre-school Education. The object of study was shaped by studying playing in relation to small children within the context of Pre-school Education in Cuba, seen from the historic-cultural perspective of Vygotsky and followers. It has its bases on the following assumptions: the concept of playing (mainly playing roles) as the main activity, concepts of mediation, concepts of zone of proximal development and that of main activity. The research was done by analysing the Documentos Normativos for Pre-school Education in Cuba with two objectives: characterization of the socio-cultural context of Cuba and the mapping of the school situation in the country with emphasis on Pre-school Education and the analysis of the curriculum of programs intended to this age group with special attention to the role of playing in the process of learning and development of 0 to 5 year-old children, as well as the recognition of the theoretical assumptions related to the issue included in those documents. The goals shaped the linking of the research methodology with a qualitative approach (FAZENDA, 1989), the bibliographic research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) that supplied the material to organize the theoretical frame of the research –historic-cultural theory, the analysis of several documents of the Cuban Legislation, and the official documents published by the Ministry of Education of Cuba which was the central cord of this research. The analysis of the “role” of playing in Pre-School Education in Cuba is based on the approach of the historic-cultural theory of Lev Semenovitch Vygotsky and his collaborators taking in consideration the specific historic, cultural, social, economic and educational context of Cuba. The research findings revealed some elements that let us understand the role of playing within the Pre-School educational system in Cuba and it was confirmed that playing is one of the most important activities for the development of Pre-School children in Cuba, mainly playing roles. Among the main elements that were found in those documents mentioned above, we highlight the understanding of the development of advanced processes of thinking which during childhood occur through social interactions with other social beings, and they are established from the moment of birth. Playing as the main activity creates a zone of proximal development which is fundamental for the mediating participation of teachers and education to promote of Pre-School children’s development.

Key words: Playing. Pre-School Education. Cuba. Historic-Cultural Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Mapa: Divisão Político-Administrativa de Cuba.....	14
FIGURA 2 - Organograma 1: Estrutura do Sistema Nacional de Educação Cubano.....	44
FIGURA 3 - Quadro 1: Áreas do conhecimento - Plano de Educação Pré-Escolar.....	68
FIGURA 4 - Quadro 2: Quantidade de frequências diárias dos conteúdos na Educação Infantil.....	69
FIGURA 5 - Quadro 3: Quantidade de frequências semanais, conteúdos específicos e duração, na Educação Infantil.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL CUBANO: UMA LEITURA HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DO ATUAL SISTEMA EDUCACIONAL DO PAÍS.....	14
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR CUBANA: A LEGISLAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES.....	47
CAPÍTULO 3 O JOGO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	78
CAPÍTULO 4 A PESQUISA: ESCOLHAS, CAMINHO PERCORRIDO E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS AO OBJETO ESTUDADO.....	103
CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

Iniciarei¹ esta apresentação, relatando parte de minha história pessoal, que, de certa forma, se relaciona com a minha trajetória acadêmica. Sou o segundo filho de uma família de quatro irmãos. Meus pais, mesmo não tendo cursado até os limites da escola formal, sempre se esforçaram para nos dar Educação. Faziam muitas exigências com respeito à educação; era uma obrigação ir para a escola, ainda que, muitas vezes, o ato de estudar não gerasse prazer, por causa do modo como o ensino era desenvolvido, nas escolas frequentadas.

Estudei em escolas públicas, exceto o período em que estive no SESI – Serviço Social da Indústria (instituição localizada no interior de São Paulo, na cidade de Bariri, a qual tinha *status* e estrutura pedagógica de colégio particular; era destinada a filhos de funcionários que trabalhavam na indústria local e mantida pelo sistema SESI-SENAI). Na 7ª série, fui reprovado nessa escola e passei do ensino matutino para o ensino noturno, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Profª Idalina Viana Ferro”. Comecei a trabalhar em qualquer emprego para ajudar nas despesas domésticas. Devido às dificuldades em que vivíamos, sempre almejava algo diferente para minha vida. Preparei-me para isso e, aos 20 anos, ingressei no curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mudando-me para Presidente Prudente.

Durante o percurso da Licenciatura, fui-me descobrindo professor. Para manter meus estudos nos primeiros anos de formação acadêmica, trabalhei com a Educação Física escolar em um colégio particular, além de fazer animação em festas infantis, nos finais de semana. Por intermédio desses trabalhos voltados para o jogo e para as brincadeiras, fui-me encantando pelo tema e pela possibilidade de me tornar professor de crianças pequenas.

Contudo, a aproximação sistemática com o jogo e com a brincadeira se deu em 1997, durante as aulas da Disciplina de Recreação, do professor Fortunato, no 1º ano do Curso de Educação Física. Pude perceber o quanto as discussões aguçavam meu interesse e me sentia feliz, realizando as atividades propostas. Em 1998, passei a estudar os benefícios da “Atividade Física e do Lazer para a Terceira Idade”, com o apoio de bolsa PIBIC/CNPq. O intuito desse trabalho era promover melhorias no condicionamento músculo-esquelético dos idosos participantes, através de alongamento sistemático e de atividades recreativas com jogos e brincadeiras, bem como melhorar o vínculo afetivo-social entre os participantes. Os

¹ Nesta primeira parte do texto, utilizarei a primeira pessoa do singular, para poder relatar minha trajetória pessoal e acadêmica, articuladamente ao meu objeto de estudo.

resultados do estudo demonstraram as vantagens da atividade física e da recreação, na melhoria da flexibilidade e do vínculo afetivo e social.

Por outro lado, durante a Graduação, em estágios realizados em várias escolas, percebia que a Educação Física escolar comumente era deixada de lado pelos profissionais, talvez por não conhecerem seus benefícios. Da mesma maneira, era comum ouvir o argumento de que as crianças precisavam brincar mais, pois, quanto mais energia elas gastassem, mais cansadas retornariam para a sala de aula e não dariam trabalho – ou, ainda, que o brincar não é sério e, portanto, por meio do brincar não se aprende. Tais ocorrências passaram a me incomodar desde essa época.

O tempo da Licenciatura foi passando e, no ano 2000, encontrei-me com a Educação Física na Educação Infantil, ao iniciar o trabalho docente na escola onde estou até os dias atuais. Hoje, posso dizer que esse encontro se deve a dois motivos: primeiro, por ter tido uma identificação imediata, ao entrar pela primeira vez em uma quadra esportiva e me sentir parte integrante do lugar; e, segundo, por causa das próprias crianças pequenas, que têm uma atitude de compartilhamento comigo, durante e após nossas aulas.

Algumas das inquietações descritas acima permaneceram e se intensificaram. Essa trajetória me trouxe ao Mestrado, com o objetivo de obter maior compreensão das ocorrências e dos argumentos que guardam direta relação sobre o brincar, a criança e a Educação Física Infantil, por intermédio do estudo científico. Entre as principais questões que movem este estudo, encontra-se uma, relacionada aos docentes brasileiros em geral, que parecem não acreditar no jogo e na brincadeira como aprendizagem ou como linguagem. Outro aspecto inquietante é a frequente utilização de jogos, pelas Instituições de Educação Infantil do Brasil, como meio didático para ensino de conteúdos específicos, o que reduz o ato de brincar a um fim utilitarista.

Revisando a literatura da área a respeito do brincar e alguns documentos oficiais brasileiros, percebi que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que veicula orientação oficial aos docentes da Educação Infantil, não oferece suporte teórico capaz de sustentar a compreensão do valor do jogo e do brincar. Por outro lado, encontrei informações sobre a Educação Infantil em Cuba, em que é estruturada de forma a atingir o máximo de desenvolvimento de cada criança (CUBA, 1994). Fiquei me indagando por que um país com tantas contradições, quanto a sua organização econômica, política e social, propõe para a Educação Infantil um projeto educativo em que o jogo parece ser concebido de maneira diferente.

Desse modo, meu percurso pessoal e acadêmico, as situações vivenciadas no interior de Instituições de Educação Infantil e a experiência empírica culminaram na escolha do tema desta pesquisa. O objeto do estudo é o jogo relacionado à criança pequena, no contexto da Educação Infantil. Para desenvolvê-lo, investigarei o lugar destinado ao jogo, na Educação Infantil cubana, a partir da análise dos Documentos Normativos para a Educação Infantil de Cuba. Para proceder ao exame desses aspectos e redação da Dissertação, foi considerada a perspectiva Vygotskyana da Teoria Histórico-Cultural. Pretendo identificar os pressupostos teóricos associados ao tema, presentes nesses documentos, assim como caracterizar o contexto sociocultural de Cuba. Para tanto, realizarei um mapeamento da situação escolar no país, com ênfase na Educação Infantil; analisarei o currículo do programa de Educação Infantil cubano, com destaque para o papel do jogo, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Os objetivos pretendidos impõem a articulação de uma metodologia de pesquisa com base na abordagem qualitativa (FAZENDA, 1989), de sorte que a análise documental será o fio condutor da investigação. A análise documental se constitui numa técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações obtidas por outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Complementarmente, serão utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise dos programas curriculares cubanos.

Dessa forma, para melhor compreensão, o trabalho escrito está organizado em quatro partes e as considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos Cuba, no contexto sociocultural, focalizando o histórico da educação pré e pós-Revolução, bem como uma descrição da Educação cubana e as divisões e subdivisões do Sistema Nacional de Ensino, no contexto atual.

No segundo capítulo, abordamos o histórico da Educação Infantil em Cuba, caracterizando os momentos mais importantes desde que foi criada, trazendo elementos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Descrevemos o programa curricular cubano para a Educação Infantil, à luz da mesma teoria, com ênfase no jogo para o desenvolvimento psíquico da criança.

O terceiro capítulo está organizado a partir de uma argumentação concisa sobre aspectos do jogo e a sua relação com a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que consideramos necessária a discussão posterior a respeito do jogo com suas características e a importância no currículo cubano.

No quarto capítulo, com base nos pressupostos norteadores do estudo, como o conceito de jogo (principalmente o de papéis) como atividade principal, a mediação, a zona de

desenvolvimento proximal e o conceito de atividade principal e, sob essa ótica, o lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana, realizamos a análise dos dados, a partir de três dimensões : Dimensão 1. O lugar destinado ao jogo na educação infantil cubana; Dimensão 2. O papel da mediação: a função do professor; Dimensão 3. Zona de desenvolvimento proximal na proposta curricular cubana.

Nas Considerações, pretendemos, nesse momento de encerrar o texto, promover algumas reflexões, indagações e, se conseguirmos o intento, inquietações a quem pesquisa na área, a quem é ou será professor de meninos e meninas brasileiros.

A primeira consideração a ser feita se relaciona ao fato de o estudo sobre o jogo relacionado à criança pequena, por meio da investigação do lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana, ter promovido o encontro sistemático com conceitos científicos, práticas pedagógicas, e especialmente possibilidades de trabalho na Educação Infantil diferentes daquelas comumente encontradas na realidade brasileira. Esse encontro confirma e reforça a opção pessoal, desde os anos iniciais na carreira docente, pela centralidade do jogo no trabalho com a criança pequena, na área da Educação Física.

Por fim, ressalto que esta investigação tem o intuito de contribuir com os profissionais de Educação e Educação Física para o seu aprimoramento pessoal e profissional, bem como para maior esclarecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a Educação Infantil. Intento demonstrar, em acréscimo, que é possível desenvolver o trabalho educativo, com a faixa etária circunscrita no presente estudo, baseando os objetivos e os conteúdos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de forma coesa.

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO SOCIOCULTURAL CUBANO: UMA LEITURA HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DO ATUAL SISTEMA EDUCACIONAL DO PAÍS

Este capítulo tem como objetivo descrever, de modo breve, aspectos da trajetória histórica cubana, nação que assumiu como meta estruturar a educação como um sistema de formação da população e converter a escola em uma sólida instituição social, indispensável para o desenvolvimento do país.

Esse tipo de apresentação é importante, por considerarmos que muitos aspectos ligados à Educação cubana e à própria história de Cuba não são suficientemente difundidos entre os professores e, também, por entendermos que a história ilustra muito do desenvolvimento ou de sua falta, em diversos momentos da evolução dos países, de maneira geral. É importante que possamos indicar momentos marcantes dessa evolução política e educacional, em especial os da Educação Infantil de Cuba, que é o foco deste trabalho.

Destacamos, para tanto, a localização geográfica de Cuba, sua divisão política e administrativa, seu Sistema Educativo, a sua Legislação Escolar vigente, a sua estrutura, entre outros aspectos. Nesse sentido, almejamos, por meio desse panorama descritivo, contextualizar a experiência escolar cubana e o papel do jogo, na Educação Infantil de Cuba, interesse de nossa investigação.

Mapa 1 – Divisão político-administrativa de Cuba



Fonte: Oliveira, César A. C., 2007, p. 39

Esclarece Oliveira (2007, p.41):

Cuba está localizada na parte insular da América Central, região conhecida como Antilhas. O arquipélago é formado por mais de 1600 ilhas e ilhotas, sendo que a ilha de Cuba é a maior, com aproximadamente 105 mil km² de extensão. Por estar na entrada do golfo do México, o arquipélago fica próximo da América do Norte, mais precisamente dos Estados Unidos da América e do México, do mar do Caribe e da Jamaica, e também do Haiti.

As informações a seguir foram retiradas do documento denominado *Sistemas nacionais de educação*, publicado sob forma eletrônica, no ano de 1995, pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura² (OEI) – organização que mantém estreitas relações de cooperação com Cuba –, e elaborado sob a coordenação de Miguel Varela Hernández (membro do governo cubano e da OEI), por vários autores, como, Gemma Villa Quintero, Manuel Alomá Herrera e Mirna Corrales Rodríguez.

Para a OEI (1995), em Cuba, a Constituição define duas espécies de Órgãos de Estado: os Órgãos Superiores de Poder Popular e os Órgãos Locais de Poder Popular.

De acordo com Hernández et al. (1995, cap. 1), os Órgãos Superiores do Poder Popular são a Assembleia Nacional, o Conselho de Estado e o Conselho de Ministros. A Assembleia Nacional de Poder Popular é o órgão supremo do poder do Estado e representa a vontade soberana do povo. Compõe-se de deputados eleitos pelo voto livre, direto e secreto, por eleitores na proporção e segundo os procedimentos legais determinados por leis próprias. Ela se renova a cada cinco anos e funciona em sessões ordinárias, duas vezes ao ano. Na constituição de uma nova legislatura, na primeira reunião do ano, é realizada a eleição entre

² A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos, no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. A sede central da sua Secretaria-Geral está em Madri, Espanha, e conta com Escritórios Regionais em vários países, inclusive no Brasil e em Cuba. A OEI nasceu em 1949, em Madri, durante o I Congresso Ibero-Americano de Educação, e tem como objetivo realizar os princípios em que se funda e cumprir as suas obrigações, de acordo com os Estatutos estabelecidos e os seus fins gerais. A OEI possui seu governo, administrado através dos três órgãos constituídos: a Assembleia geral, o Conselho Diretivo e a Secretaria Geral. A Assembleia Geral é a suprema autoridade da Organização, sendo composta por Representantes ou Delegações oficiais do máximo nível dos Estados-Membros; esta é a instância legislativa que estabelece as políticas gerais da OEI, estuda, avalia e aprova o Plano de Atividades da Organização, o Programa e o Orçamento global, além de fixar as quotas anuais e de eleger o Secretário-Geral para o próximo período correspondente. O Conselho Diretivo é o órgão delegado da Assembleia Geral para o controle do governo e da Administração da OEI. Está integrado pelos Ministros de Educação dos Estados-Membros ou pelos seus representantes, e é presidido pelo Ministro de Educação do país onde deve ser celebrada a próxima reunião da Assembleia Geral. A sua principal missão é considerar e aprovar o relatório de atividades, o Programa e o Orçamento bienal e o estado financeiro da Organização. A Secretaria Geral é o órgão delegado permanente da Assembleia Geral para a direção executiva da OEI e ostenta a sua apresentação nas relações com os Governos, com as organizações internacionais e com outras instituições. São de sua incumbência a direção técnica e administrativa da Organização e a execução dos programas e projetos. A Secretaria Geral está estruturada internamente por um sistema de organização flexível, adaptado às políticas, às estratégias e ao Plano de Atividades.

os deputados para o Conselho de Estado, formado de um Presidente, um Primeiro Vice-Presidente, cinco Vice-Presidentes, um secretário e mais vinte e três membros.

Os autores (1995) ressaltam ainda que o presidente do Conselho de Estado é o Chefe do Estado e do Governo cubano. O Conselho de Estado é o órgão da Assembleia Nacional do Poder Popular que a representa, entre um e outro período de sessões, executando os acordos dessa instituição e cumprindo as demais funções que a Constituição lhe atribui. Tem caráter colegiado para assuntos nacionais e internacionais e ostenta a representação do Estado cubano.

Conforme os mesmos autores, o Conselho de Ministros é o órgão máximo do executivo e administrativo e constitui o Governo da República de Cuba; os organismos centrais que tomam parte desse Conselho têm sua composição, denominações e funções determinadas por lei.

O Presidente, o Primeiro Vice-Presidente, os Vice-Presidentes e outros membros do Conselho de Ministros integram o Comitê Executivo, cuja composição é determinada pelo Presidente do país. Esse Comitê, por sua vez, pode decidir sobre questões relacionadas ao Conselho de Ministros.

Os Ministérios encarregados de dirigir a Educação do país são o *Ministerio de Educación* e o *Ministerio de Educación Superior*. Têm alguma relação com a Educação o *Ministerio de Cultura*, *Academia de Ciencias de Cuba* e o *Instituto Nacional de Deportes y Recreación*.

Hernández et al. (1995, cap. 1) salientam, nos documentos, que os Órgãos Locais de Poder Popular se organizam segundo a divisão político-administrativa do país, que compreende 14 províncias e 169 municípios, entre os quais se destaca um município em especial, a Ilha da Juventude.

Nas províncias e nos municípios, as respectivas Assembleias do Poder Popular constituem os órgãos superiores do poder do Estado. Os delegados das Assembleias Municipais são indicados pelos vizinhos que integram a circunscrição e eleitos pelo voto direto, secreto, dos eleitores. Os delegados provinciais também são eleitos por voto livre, direto e secreto. As Assembleias provinciais são renovadas a cada cinco anos, enquanto as locais, a cada dois anos e meio.

As Assembleias são formadas pelas administrações locais, as quais dirigem as entidades econômicas de produção e serviços de subordinação local, com o propósito de satisfazer as necessidades econômicas, de saúde e outras de caráter assistencial, educacional,

cultural, desportivo e recreativo da coletividade do território que se estende a cada uma das jurisdições (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 1, p. 03).

O sistema político cubano, de acordo com as tradições martiniana e marxista-leninista, possui apenas um partido político – o Partido Comunista de Cuba –, vanguarda organizada da nação, que é a força dirigente superior da sociedade e do Estado, conforme o Artigo 5 da Constituição, que, na íntegra, estabelece:

El Partido Comunista de Cuba, martiano y marxista-leninista, vanguardia organizada de la nación cubana, es la fuerza dirigente superior de la sociedad y del Estado, que organiza y orienta los esfuerzos comunes hacia los altos fines de la construcción del socialismo y el avance hacia la sociedad comunista. (Artigo 5 da Constituição Cubana, 1976).

O Partido Comunista de Cuba não é responsável pelos processos eleitorais e não intervém nas mesmas tarefas que realizam as comissões eleitorais, deixando essa incumbência para os órgãos do poder, enquanto as comissões que indicam as candidaturas ficam sob a responsabilidade das organizações de massa, as quais têm os seus próprios interesses e os incorporam, nas tarefas para a edificação, consolidação e defesa da sociedade socialista, movimento reconhecido no artigo 7 da Constituição cubana de 24 de fevereiro de 1976.

Para Hernández et al. (1995, cap. 1, p.03), o Estado cubano é laico, mas reconhece, respeita e garante a liberdade religiosa (Artigo 8 da Constituição). Os autores ainda enfatizam que, na República de Cuba, as instituições religiosas estão separadas do Estado, e que essas crenças e religiões gozam de igual consideração. A língua oficial de Cuba é a espanhola.

Contudo, o objetivo proposto para este capítulo – de realizar uma leitura histórica que auxilie a compreensão do sistema educacional do país – impõe o entendimento do programa e da base social revolucionária da Revolução Cubana liderada por Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara, no ano de 1959. Para tanto, recuaremos no tempo, mesmo que de forma breve.

Em 1898, Cuba deixava de ser colônia da Espanha, para manter-se militarmente ocupada e administrada pelos Estados Unidos da América, durante os três anos seguintes. A República Cubana foi proclamada em 1902, após Washington adotar a Emenda Platt³, declarando o direito dos Estados Unidos de intervirem militarmente na ilha, a qualquer tempo. No decorrer dos próximos sessenta anos, a política cubana deveria ser determinada pelos Estados Unidos, que efetivamente mandaram tropas para a ilha, em várias ocasiões – 1906, 1912, 1920 e 1933.

³ Foi um dispositivo legal, inserido na Carta Constitucional de Cuba, que autorizava os Estados Unidos da América a intervir naquele país, a qualquer momento em que interesses recíprocos de ambos os países fossem ameaçados. Dessa forma, na prática, Cuba passou a ser um protetorado estadunidense.

Os Estados Unidos dominaram a economia cubana, comprando a cana de açúcar, principal fonte de renda da ilha, a preços preferenciais. A maior parte das usinas açucareiras do país e outros setores-chave da economia – petróleo, eletricidade, telefone etc. – estava em mãos de companhias americanas. O domínio dos Estados Unidos assentava num sistema da propriedade fundiária, a exemplo do existente sob a dominação espanhola: uns poucos latifundiários possuíam a maior parte da terra, enquanto a maioria dos camponeses era de trabalhadores sem terra. Menos de 0,1% das propriedades rurais englobavam 20% da terra, enquanto, na outra extremidade da escala, 39% das explorações representavam somente 3,3% da terra. O único outro grupo beneficiário dessa situação era a pequena burguesia cubana, restringida a manufaturar umas poucas coisas não fabricadas por subsidiárias norte-americanas. Assim, os proprietários rurais cubanos e a burguesia eram ligados aos Estados Unidos e por eles dominados. As condições de vida da população eram precárias, de sorte que esta sofria com o alto índice de desemprego, má distribuição da renda e alto analfabetismo.

Na década de 1930, os trabalhadores cubanos demonstram sua insatisfação com tal situação e organizam movimentos de greves, levantes armados e a criação de conselhos revolucionários, nas usinas açucareiras, o que levou à derrubada do governo do general Machado, logo substituído por um golpe militar liderado por Fulgêncio Batista.

Batista é apoiado pelo Partido Comunista Cubano, que, em troca, é legalizado durante sua ditadura, ocupando duas pastas ministeriais, em 1942.

Batista foi substituído pelo corrupto governo civil de Grau San Martín, que, por sua vez, foi derrubado por Batista, em 1952, num segundo golpe. A sucessão de governos corruptos e de golpes militares gerou amplo descontentamento popular, inclusive das camadas pequeno-burguesas. Milhares de pequenos comerciantes, levados à falência pelos grandes monopólios, estudantes que se ressentiam do domínio do país por uma potência estrangeira e minifundiários tolhidos pelos grandes latifundiários apoiados pelos Estados Unidos entraram para a oposição. Em 1953, um grupo de estudantes e intelectuais decidiu agir para pôr um fim a tal estado de coisas e, com um punhado de seguidores, assaltaram o quartel de Moncada, em 16 de julho. Dentre eles, estavam Fidel Castro e seu irmão Raul. Foram derrotados e presos, mas, assim que se viram livres, seguiram para o México, onde estabeleceram como tarefa a organização de um grupo guerrilheiro – o Movimento 26 de Julho – o qual, em 1956, desembarcou em solo cubano.

O programa desse movimento era de cunho pequeno-burguês: divisão das unidades agrárias que tivessem mais de 1.100 hectares, mediante a compensação aos proprietários, num esquema de participação de lucros visando à expansão do mercado interno, no fim do sistema

de cotas sob o qual os Estados Unidos controlavam a produção de açúcar. O programa de 1956 do Movimento 26 de Julho definia-se “norteado pelos ideais da democracia, do nacionalismo e da justiça social”. O mesmo documento também estabelecia como meta alcançar um “estado de solidariedade e harmonia entre capital e trabalho a fim de elevar a produtividade nacional”.

Durante os três anos seguintes, desenvolveram luta de guerrilha e ganharam o esmagador apoio do povo cubano, com exceção de um grupo de indivíduos ligados aos latifundiários e ao imperialismo americano. A base principal do movimento, no decorrer da própria luta, eram os camponeses sem terra e os pequenos produtores rurais, para quem o único meio de resolver seus problemas era a expropriação dos latifundiários. O exército de Batista, formado principalmente de camponeses, rapidamente começou a desintegrar-se no curso dos combates.

Em janeiro de 1959, uma greve geral foi declarada, o que forçou a fuga de Batista do país. As guerrilhas de Fidel Castro entraram em Santiago de Cuba e, em poucos dias, penetraram em Havana, proclamando-se então um novo governo. O problema era que, para levar a cabo o programa democrático da revolução burguesa num país atrasado, na época imperialista, significava desafiar o capitalismo e o próprio imperialismo. Isso já se tinha comprovado na prática, pela experiência da Revolução Russa de 1917. Os bolchevistas argumentavam que a revolução nacional democrático-burguesa só podia ser liderada, num país atrasado como a Rússia, pela classe operária – representando, àquele tempo, não mais de 10% da população.

Os trabalhadores, ao assumirem o poder à frente de outras classes oprimidas, especialmente o campesinato, prosseguiram então na implementação das tarefas da revolução socialista como único recurso para assegurar a sobrevivência da revolução. Mas, como a revolução nacional democrática burguesa também desafiava os interesses do imperialismo, a fim de sobreviver, tinha de expandir-se internacionalmente em busca da ajuda da poderosa classe operária dos países capitalistas avançados.

Logo que o novo governo começou a tomar as terras possuídas por grandes latifundiários – todos eles de companhias americanas –, os desapropriados tentaram organizar uma resistência contra essas medidas e receberam o apoio dos Estados Unidos. As massas, inflamadas com a conquista revolucionária do poder, também exerceram enorme pressão sobre o governo, através de uma onda de apropriação de terras, de ocupação de fábricas e de greves.

O conflito culminou em 1960, quando três companhias petrolíferas na ilha – todas de capitais americanos – recusaram-se a refinar uma entrega de petróleo russo a Cuba. O governo cubano “interveio”, na ocasião, colocando-as sob supervisão governamental. Os Estados Unidos retaliaram, suspendendo a importação da cota de açúcar cubano, mas a Rússia se ofereceu para comprá-la. O governo decidiu nacionalizar a companhia de eletricidade, a de telefones, as refinarias de petróleo e as usinas de açúcar. Em seguida, todas as subsidiárias cubanas de empresas americanas foram igualmente nacionalizadas e, finalmente, as maiores companhias cubanas tornaram-se propriedades públicas. O governo dos Estados Unidos respondeu, impondo embargo comercial – ainda vigente – e preparando uma intervenção militar para derrubar o regime. Em 1961, todas as relações diplomáticas entre os dois países foram interrompidas.

Indubitavelmente, o apoio ao novo regime era esmagador. Duzentos mil trabalhadores e soldados estavam organizados numa milícia popular e em Comitês pela Defesa da Revolução formados por toda vizinhança e em cada aldeia. Dessa forma, quando a CIA patrocinou a invasão da ilha, em abril de 1961, a força invasora de emigrados cubanos rapidamente foi esmagada.

A revolução gozava do apoio das massas, desde que suas vantagens estavam à vista de todos: enorme avanço nas condições de vida, a erradicação do analfabetismo, um dos melhores sistemas de saúde do mundo etc. Porém, sem o controle dos trabalhadores, sem a direção do Estado e da economia não pode haver socialismo, o predomínio da burocracia e a má administração tornam-se inevitáveis. Esta é uma das mais importantes lições colhidas do colapso da União Soviética.

Durante o processo da Revolução Russa, centenas de milhares de trabalhadores, camponeses e soldados passaram pela escola dos soviets, comitês revolucionários onde todas as decisões eram tomadas democraticamente, e adquiriam confiança em sua própria capacidade de administrar suas próprias vidas.

Todavia, a Revolução Cubana foi liderada por um punhado de intelectuais e, mesmo no desenrolar da luta, não mais de umas poucas centenas dela participaram. As massas desempenharam um papel secundário. Havia milícias de trabalhadores e camponeses e comitês revolucionários, no entanto, seu papel não era liderar, mas apenas aprovar decisões tomadas noutra parte. Centenas de milhares reuniam-se para escutar discursos dos líderes, e não lhes era permitido tomar decisões.

Quando o novo regime rompeu com o capitalismo, o modelo em que se baseava não era o da democracia soviética russa de 1917, mas o da Rússia de 1961 quando todos os

vestígios do controle operário tinham sido erradicados há muito tempo. Um exemplo do que se acaba de afirmar pode ser visto no fato de que o Partido Comunista foi criado em 1965, e seu primeiro congresso não ocorreu até 1975.

A ausência de democracia e a escassez de produtos básicos – largamente devido ao embargo decretado pelo imperialismo americano –, causam descrenças nas gerações mais jovens. As gerações mais velhas permanecem leais ao regime, visto que conheceram a vida sob o domínio dos latifundiários e do imperialismo.

Depreende-se do relato acima a influência do processo histórico, que antecedeu e sucedeu a Revolução Cubana, sobre a concepção de educação das gerações mais novas e sobre o programa educacional cubano. Ressaltamos que essa influência poderá ser observada nos princípios educacionais inspirados em José Martí⁴, conforme trataremos no item 1.2, adiante. Resumidamente, podemos argumentar que o programa educacional cubano tem em suas linhas e entrelinhas o objetivo de elevar o povo cubano a uma condição cultural e formativa que o gabarite a desafiar o capitalismo e o próprio imperialismo vivido pelos seus antepassados. Para que o leitor melhor estabeleça essas relações, passaremos a um breve relato do Sistema Educativo cubano, no período de 1522 até a Revolução de 1959, de maneira a apontar alguns fatos importantes para o aperfeiçoamento do Sistema Educativo do País.

1.1 – Breve introdução sobre o Sistema Educativo Cubano pré e pós-Revolução

1.1.1- A Educação cubana: de 1522 até o período pré-Revolução (1950)

O triunfo da Revolução Cubana é datado, de acordo com o *site* da embaixada cubana, em 01 de janeiro de 1959. A partir dessa data, ocorreram mudanças significativas no Governo do país e, ainda conforme o referido *site*, em 07 de fevereiro de 1959, restaurou-se a Constituição de 1940, ao se aprovar a lei fundamental da República.

Nesta parte, faremos um breve relato histórico da situação da Educação cubana, no período que vai de 1522 até por volta de 1950, anterior ao triunfo da Revolução Cubana, com a data mencionada acima. Destacaremos igualmente alguns pontos que achamos pertinentes,

⁴ O poeta, escritor, orador e jornalista José Martí (1853-1895) é cultuado em Cuba como o grande mártir da independência do país, em relação à Espanha. Para ele, a luta deveria ser uma verdadeira transformação cubana em todos os aspectos: econômico, político e social. Os ideais de Martí, junto com o marxismo-leninismo, guiam a política de Cuba até hoje. Disponível em: <http://www.guantanamera.org.br/marti.htm> Acesso em: 10 nov. 2009.

em relação a esse histórico, cujos avanços mais significativos coincidem com o momento posterior ao triunfo da Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro.

O início do sistema educativo na ilha de Cuba se deve ao trabalho dos frades dominicanos e franciscanos. De acordo com Hernández et al. (1995, cap. 2 p. 02), em Cuba, por volta de 1522, esses frades instituíram o cargo de *mestrescuola* entre as autoridades eclesiásticas. Entre 1574 e 1578, fundaram em Havana os primeiros centros de ensino, sob a responsabilidade dos franciscanos e dominicanos, os quais funcionavam nos conventos, com estudos não muito amplos, nos primeiros anos de educação.

Os autores relatam que, por volta de 1722, os frades criaram em Santiago de Cuba o *Seminário Conciliar de San Basílio Magno*, para o ensino da Teologia, Moral, Filosofia e Direito Canônico. Em Havana, estabeleceram-se no *Colégio San Ambrósio* e, depois, uniram-se ao *Colégio San Ignacio*, a fim de dedicar-se às matérias e conteúdos do ensino religioso. Em janeiro de 1728, os frades fundaram a *Muy Ilustre Real y Pontificia Universidad de San Jerônimo*, no Convento dos Dominicanos, segundo orientações do Papa Inocêncio XIII.

Os interesses eram, na sua maioria, voltados para o ensino do *latim* e para outros estudos de nível superior. Existiram alguns benfeitores que se preocuparam com a educação elementar e, assim, fundaram algumas poucas escolas para crianças. Em 1754, Diego Alvarez impulsionou essa educação, em Santiago de Cuba. Em 1771, criou-se a primeira escola para crianças em idade primária (acima de 6 anos), em *Matanzas*, ao passo que, em 1785, abriram-se mais duas, em *Camagüey*.

Em 1773, fundou-se o *Real Seminário de San Carlos*, instituição de ensino superior em que se oferecia a preparação para a formação do clero e ainda se ministravam Filosofia e Letras.

Segundo Hernández et al. (1995, cap. 2), no ano de 1793, constituiu-se a *Real Sociedad Patriótica (Sociedad Económica de Amigos del País)*, no palácio do Governo, hierarquicamente abaixo da Presidência do Capitão Geral da Ilha, *Don Luis de las Casas*. Essa instituição teve interesse pelo ensino e, como medida inicial, ordenou a execução de uma investigação para saber quantas escolas existiam pela ilha e seu estado físico, além de procurar saber quantos alunos matriculados existiam. Chegou-se ao número de trinta e nove escolas, com um total de 1700 alunos. A sociedade se empenhou em lutar pela criação de novas escolas e de melhorar as já existentes, fazendo igualmente a inspeção regular e fixando requisitos mínimos de conhecimentos para os mestres desse estabelecimento de ensino. Com isso, nasceu a classe de Ciências e Artes, a qual se transformou, mais tarde, em Departamento de Educação.

O ensino primário, na perspectiva dos autores que vimos seguindo, manteve-se precário, tanto nas escolas públicas, sustentadas com os escassos meios da *Sociedad Económica de Amigos del País*, como em algumas escolas privadas, mantidas por instituições religiosas e mestres leigos.

Mudanças ocorreram quando, por *Real Orden* do *Capitan General* da ilha, em 29 de dezembro de 1841, criou-se a Primeira Lei Escolar de Cuba. Essa lei abordava a necessidade de a instituição confiar o ensino a uma *Junta Inspetora*, ligada à educação, a ser presidida pelo Capitão Geral da ilha. A lei preconizava também que Cuba deveria construir número suficiente de escolas de ensino primário, a fim de atender à demanda do país, e ter o ensino gratuito para todas as crianças verdadeiramente pobres.

A partir de 1850, as autoridades espanholas propuseram uma reforma e ampliação do ensino. Fundou-se uma nova Escola Normal, em 1857, que funcionou até 1868. Em 1863, editou-se uma nova lei escolar sobre o ensino obrigatório para as crianças de 6 a 9 anos de idade, com o estabelecimento de duas escolas normais – uma voltada para os professores (*maestros*) e outra para as professoras (*maestras*), ao lado da organização da inspeção escolar. Tais leis não se cumpriram plenamente, mas se alcançaram alguns avanços.

No documento da *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI), Hernández et al. (1995, cap. 2, p. 2) apontam que, por volta de 1880, as autoridades colocaram em prática um novo plano de estudos para o desenvolvimento da Educação Popular, não conseguindo satisfazer as exigências da época. Entre os anos de 1899 e 1902, principiaram-se algumas reformas na área da Educação. As autoridades da época criaram a Secretaria de Instrução Pública, o cargo de comissionado da Escola e a Junta de Superintendente. Em 1899, começa a formação de técnicos em nível médio, na área da saúde, fundando-se em Havana a primeira Escola de Enfermaria e, posteriormente, várias escolas em outras províncias, incluindo as de *Camagüey* e *Santiago de Cuba*. Criaram-se também duas escolas para crianças com deficiências e dois reformatórios para crianças delinquentes, sob a direção do Departamento de Beneficência.

Hernández et al. (1995, cap. 2, p. 03) sublinham que, no início do novo século, as ações voltadas para a educação primária, secundária e pré-universitária eram muito precárias. Em 1909, foi aprovada a Primeira Lei Escolar da República de Cuba, a qual estabelecia as disposições fundamentais para a educação primária e que passou por muitas mudanças, no decorrer do tempo. Os demais centros de instrução ou tipos de ensino eram regidos por uma legislação muito diferenciada.

Entre 1913 e 1921, foram abertas novas salas para a educação primária e se subdividiram as escolas em urbanas e rurais, introduzindo-se o ensino teórico da agricultura, além de surgirem Escolas Normais em Santa Clara, Havana e Oriente.

Segundo os autores, no final de 1922, os estudantes universitários impulsionaram reformas muito profundas na Universidade, envolvendo algumas transformações docentes, acadêmicas e administrativas. A lei docente de janeiro de 1937 fixou a autonomia da Universidade de Havana e tratou da reorganização do primeiro e segundo anos de ensino e da formação do *Consejo Nacional de Educación y Cultura*. Em 1944, formularam-se novos objetivos para a educação, em parte fundamentados pela Constituição da República aprovada em 1940, a qual aludia à Criação do Ministério da Educação. A legislação escolar era heterogênea e precisava de ordem e união; ainda que algumas de suas abordagens fossem progressistas, em aspectos pedagógicos e teóricos, a estrutura social existente impedia a sua aplicação prática (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2, p. 03).

Na década de 1950, era comum o desemprego dos professores e, apesar da necessidade do trabalho, por parte desses profissionais, milhares de crianças viviam à margem da escola. A instrução pública enfraquecia, enquanto crescia o ensino nas escolas privadas.

Apontaremos, a partir deste momento, importantes fatos que deram um novo rumo ao sistema nacional de ensino de Cuba, durante a década de 1950 e após o triunfo da Revolução de 1959, focando ainda acontecimentos marcantes acerca do sistema de ensino.

1.1.2 – A educação cubana: de 1950-1959 até a década de 1990

Iniciaremos esta parte contextualizando, de forma breve, alguns pontos marcantes que foram determinantes para a eclosão da Revolução Cubana, em 1959. As informações utilizadas a seguir foram retiradas do *site* da embaixada de Cuba.

Por volta de 1923, um pequeno grupo de patriotas, que faziam oposição ao governo cubano da época, uniu-se e criou o movimento estudantil da Reforma Universitária, logo após a criação da Federação Estudantil Universitária (FEU), em dezembro de 1922, destacando-se como líder o martiniano e marxista Julio Antonio Mella. Foi seguido pela UNE Anti-imperialista, a Universidade Popular "José Martí" para obreiros.

Em agosto de 1925, surgem a Confederação Obreira de Cuba e o Partido Comunista, fundados por Julio Antonio Mella e pelo socialista Carlos Baliño, entre outros. Essas

inquietações juvenis contra a corrupção do país envolveram grande parte dos setores da sociedade e desenvolveram uma tendência independentista de inspiração martiniana e, mais tarde, anti-imperialista, alcançando seu auge na luta contra a ditadura de Gerardo Machado e, depois, contra a de Fulgêncio Batista.

Em 26 de julho de 1953, um grupo de jovens liderados por Fidel Castro atacou, em Santiago de Cuba, no leste do país, o Quartel de Moncada, segunda maior fortaleza militar cubana, com o intuito de armar seu povo para a insurreição que estava por vir. Embora Castro tenha sido derrotado nessa primeira etapa de guerra, saiu como líder. Condenados à prisão, Fidel Castro e os invasores do quartel militar sobreviventes foram encerrados no Presídio Modelo de Ilha de Pinheiros, atualmente Ilha da Juventude. Depois de forte campanha popular, conseguiram anistia e o exílio no México, até 1955.

No México, Castro se uniu a outros colegas do primeiro ataque ao Quartel de Moncada e a outros revolucionários, entre os quais o argentino Ernesto “Che” Guevara. Saíram do porto de Tuxpan, no México, em direção a Cuba, pelo oriente, desembarcado em 1956 e organizando, dessa vez, uma luta armada com os guerrilheiros nas montanhas de Serra Mestra.

Em 01 de janeiro de 1959, o ditador Fulgêncio Batista abandonou Cuba, sendo derrotado pelas forças revolucionárias comandadas por Fidel Castro. Tinha acontecido o triunfo da Revolução Cubana. Em 07 de fevereiro de 1959, restaurou-se a Constituição de 1940, ao aprovar-se a Lei Fundamental da República, que introduziu as mudanças correspondentes à nova situação do país, como a outorga do poder legislativo e faculdades constituintes ao Conselho de Ministros. Tomou posse o Presidente Manuel Urrutia Lleó, um ex-magistrado, enquanto Fidel assumia o cargo de Premiê, em 16 de fevereiro do mesmo ano.

A partir desse momento, o Presidente e o seu Conselho de Ministros passaram a reorganizar todos os segmentos do país, de modo a melhorar o atendimento à população. Para as finalidades deste trabalho, nós nos prenderemos somente ao tópico *educação*.

1.1.2.1 - Breve histórico do Sistema Nacional de Educação, no período que compreende uma década antes e após o triunfo da Revolução de 1959

No início da década de 1950, mais precisamente em 1953, conforme informam Hernández et al. (1995, cap. 2, p. 03), Cuba possuía mais de meio milhão de crianças sem

escola, mais de um milhão de analfabetos; o ensino primário atendia somente à metade da população em idade escolar e o ensino médio e superior direcionavam-se somente às minorias, sendo oferecido apenas em grandes centros urbanos.

Ministrado em um único centro, o ensino industrial era equivalente ao técnico em nível médio. Existiam outros 16 centros de formação, que só preparavam operários qualificados em pequenas quantidades, com uma formação muito limitada pela falta de investimentos em materiais necessários para o estudo. Apesar de Cuba ser um país totalmente agrícola, apresentava um ensino deficiente nessa área, por contar com somente seis granjas-escola e um Instituto Florestal, com escassas possibilidades de matrículas para novos alunos e poucos recursos financeiros (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2).

Ainda segundo os autores, um maior nível de desenvolvimento era percebido nas escolas de comércio, mais precisamente nos cursos de economia e administração. Cuba possuía onze centros estatais sobre esse assunto, mas, em contrapartida, havia muito mais que onze controlados por organizações particulares. A educação especial para deficientes físicos e mentais não existia. As instituições que funcionavam para esse fim contavam com um pequeno apoio do governo e dependiam fundamentalmente de empresas particulares.

Havia seis Escolas Normais oficiais para a formação de mestres (professores), e somente três faculdades de Educação, nas Universidades de La Habana, Las Villas e Oriente. Com número de matrículas limitado, eram frequentes as ocorrências de fraudes para a obtenção de vagas nesses cursos (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2, p. 03).

Os autores apresentam alguns dados referentes aos anos letivos de 1957 e 1958, correspondentes aos últimos anos do governo de Fulgêncio Batista. Os investimentos designados para serviços educacionais foram de 79,4 milhões de pesos cubanos (CUP), valor equivalente a 11 pesos por habitante, isto é, muito inexpressivo. Em valores para o Brasil, isso representaria cerca de R\$172, 6 milhões de reais. A partir de janeiro de 1959, com o triunfo da Revolução, começaram grandes esforços, que tiveram como conteúdo essencial as soluções aos grandes problemas do passado neocolonial, a reorganização e a modernização do Ministério de Educação e a tomada de medidas imediatas, com o objetivo de eliminar e impedir o analfabetismo, garantindo a extensão dos serviços educacionais.

Para esse efeito, foram elaboradas muitas leis e medidas necessárias para aumentar a qualidade da educação e dar unidade ao sistema de ensino em todo o país. Entre elas, a de maior importância é a Lei 561, de 15 de setembro de 1959, que versava sobre a necessidade de se criar 10.000 salas de aula para a escola primária; e a Lei 680, de 23 de dezembro de 1959, que introduziu regras para a reforma integral da educação. Ela definiu o Sistema

Nacional de Educação, seus objetivos e os níveis de ensino, tipos de centros de formação docente e diferentes aspectos do ensino, além de ter determinado a escolaridade obrigatória até os 12 anos, ou seja, a 6ª série; criou também a escola de ensino básico e secundário da sétima até a nona série; estabeleceu o ensino pré-universitário como instituição geral prévia para os estudos antes da Universidade (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2).

Com a expansão das classes de aula por todo o território cubano e a maciça escolarização de todas as crianças, fez-se necessária, de forma emergencial, uma melhor preparação dos professores, através do plano de formação de professores. Juntou-se um grande mutirão de professores voluntários, constituído por 3000 jovens, os quais foram por todos os cantos do país, para levar a Educação. Dentro ainda desse projeto, conforme os autores, surgiu um grupo de professores de vanguarda, denominado Frank País⁵, que desenvolveu seus trabalhos nas montanhas de *Oriente*, *Las Villas* e na *Sierra dos Organos*, em *Pinar del Rio*.

Hernández et al. (1995, cap. 2) citam a grande campanha de incentivo à alfabetização, em que 707.212 mil analfabetos passaram a ler e a escrever, reduzindo o analfabetismo, que era de 23,6 %, para 3,9 % aproximadamente, de acordo com o censo do ano de 1981. Com o intuito de continuar esse projeto, o governo organizou os planos de acompanhamento para os recém-alfabetizados e a superação da condição de subescolarizados para a classe operária, considerando que Cuba possuía, nesse período, mais de um milhão de adultos com nível de escolarização muito baixo.

Na perspectiva de Hernández et al. (1995, cap. 2), esses cursos, que constituíram a formação do ensino básico do adulto, chamada de “Educación Obrera y Campesina”, permitiram sedimentar um movimento a favor da cultura, que originou posteriormente a “*Batalla por el Sexto Grado*”, alcançando seu ápice no quinquênio de 1976 a 1980 e fundando, assim, as bases para um novo projeto, a “*Batalla por el nono Grado*”, que, nesse período, graduou mais de 650.000 trabalhadores.

Dando sequência a esse projeto, no início de 1961, na cidade de *La Habana*, foi desenvolvido o plano de educação para as camponesas ou trabalhadoras rurais, em uma escola com o nome de “*Anna Betancourt*”⁶, onde as mulheres procedentes do campo receberam aulas

⁵ Trata-se de um importante dirigente estudantil e reformista, professor e revolucionário cubano, integrante do Movimento 26 de julho. Esse movimento revolucionário cubano foi fundado em 1954, por Fidel Castro e seus companheiros, para lutar contra o ditador Fulgencio Batista.

⁶ Revolucionária e defensora da independência cubana da Espanha, ela é uma heroína nacional. Uma das primeiras a defender os direitos das mulheres, em seu país, era ligada à emancipação feminina e lutava pela abolição da escravidão e contra o colonialismo. Apesar de condenada ao exílio, na Espanha, continuou lutando pelos interesses da independência de Cuba.

de corte e costura, aumentando a autoestima e superando as deficiências culturais existentes; em acréscimo, o projeto proporcionou uma capacitação de base, preparando as mulheres trabalhadoras rurais para atuar como agentes multiplicadores das mudanças sociais, em sua comunidade.

Em junho de 1961, foi promulgada a Lei de Nacionalização da Educação, pela qual foi declarada a função da educação como pública e que o seu exercício deveria ser assumido pelo Estado, através dos seus organismos correspondentes. Com essa determinação, todas as escolas de ensino privado foram nacionalizadas, ficando fixado que o ensino devesse acontecer de forma gratuita, sem distinção. Além disso, a Lei determinou que a educação devesse se orientar por um sistema nacional único, o qual atendesse às necessidades culturais, técnicas e sociais do desenvolvimento da Nação cubana.

Em 1962, teve início um planejamento de incentivo aos estudantes, por intermédio de bolsas de estudo, de modo que eles poderiam solicitar e escolher especialidades técnicas de todos os tipos, acima da educação média geral. Tal plano permitiu solucionar as dificuldades de acesso, aos centros educacionais, dos alunos residentes em locais mais afastados. Milhares de alunos foram beneficiados com as bolsas de estudos, que incluíam gratuitamente moradia, alimentação, escolas, professores, assistência médica e transporte. O sistema de bolsas de estudo igualmente se estende aos estudantes universitários que o solicitarem (HERNÁNDEZ et al. 1995, cap. 2).

Hernández et al. (1995, cap. 2 p. 04) chamam a atenção para a necessidade de formação dos professores, de forma emergencial, pois, com o aumento dos serviços educacionais, ocorreu o problema de carência de pessoal qualificado, a fim de satisfazer a demanda de alunos existentes. O governo organizou um plano de formação acelerada de professores e mestres. Esse curso de formação pedagógica básica foi aplicado a alunos de diversas especialidades universitárias, com o intuito de capacitá-los a começar de imediato a ministrar aulas, ao mesmo tempo em que continuavam seus estudos de formação universitária. Não só estudantes, mas também cidadãos comuns foram recrutados para esse projeto de formação, entre os quais mulheres do lar, que trabalharam como professoras populares, dando aulas em classes de educação primária e secundária. O termo *primário*, em Cuba, está relacionado ao ensino seguinte à Pré-escola, que vai do 1º ao 6º grau, envolvendo as crianças de 6 a 11 anos de idade e se subdividindo de 1º ao 4º grau, referente ao primeiro ciclo, e 5º e 6º grau, correspondendo ao segundo ciclo. O ensino secundário é sua sequência, indo do 7º ao 9º grau e atendendo a crianças de 12 a 14 anos.

Com o projeto acontecendo de maneira satisfatória, o governo criou, em 1960, o Instituto de Superação Educacional, que contribuiu para a ocorrência da superação técnica dos professores em exercício, capacitando em curto prazo professores atuantes no primário e secundário (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2, p. 05).

Em torno da formação regular de professores primários, de acordo com Hernández et al. (1995), ficou estabelecido que se vinculasse a preparação profissional dos alunos de magistério com as condições em que viviam as crianças da zona rural, a fim de os professores terem a capacidade de adaptar, posteriormente, possíveis situações de ensino que pudessem encontrar no exercício da profissão. Pode-se dizer que esse plano de estudo funcionava como um estágio e tinha a duração inicial de um ano de estudos, nas montanhas das províncias de Oriente, enquanto os anos seguintes eram realizados no *Centro Pedagógico de Topes de Collantes (Sierra del Escambray)*, região central de Cuba, ficando os últimos anos para a cidade de *La Habana*.

Após dois anos do triunfo da Revolução, por volta de 1961, começaram a surgir os *Círculos Infantis*, ensino dedicado às crianças de 0 a 5 anos, o qual visava a garantir cuidado e educação, não só para as crianças, mas também para suas mães. No lugar das antigas instituições chamadas creches (*guarderías*⁷), fundaram-se instituições pedagógicas – Círculo Infantil – para crianças nos primeiros anos de vida, tão importantes para o seu desenvolvimento posterior, discussão esta que será aprofundada mais tarde, neste texto (cf. HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2, p. 05).

Para os autores, desde o início, a Revolução ofereceu atenção e apoio à Educação Especial para crianças e jovens com deficiências físicas e mentais, cuidados praticamente não existentes até essa época, no país. Nos primeiros anos, o governo criou mais de 50 instituições/escolas e organizou o sistema educativo específico para essa população, implantando cursos para preparar e especializar os professores com tal finalidade. Surgiram centros de diagnóstico e orientação para o estudo e a correta localização dos casos que necessitassem da Educação Especial.

A Educação Técnica e Profissional, segundo os autores, recebeu um avanço tecnológico, com estreita ligação com o desenvolvimento industrial e agropecuário do país, criando-se os centros de especialidades industriais e agropecuárias, vindo ao encontro de reivindicação da demanda da economia nacional.

⁷ Locais destinados apenas aos cuidados essenciais das crianças, sem preocupação com o ensino.

Foi aprovada, em janeiro de 1962, a Reforma da Educação Superior. Entre as principais questões abordadas, estavam quais seriam os serviços de Educação e investigação, os órgãos superiores e seus auxiliares, o regimento do alunado universitário e o regimento dos médicos.

Na vertente da Educação vista basicamente para o trabalho, Hernández et al. (1995, cap. 2, p. 05) afirmam que, em 1962, começaram as experiências de vinculação dos estudantes de nível médio ao plano de desenvolvimento agropecuário. Esse trabalho experimental foi sistematizado dentro do princípio de combinar o estudo com o trabalho, de fundamental importância na pedagogia cubana.

No final da década de 60 e início da década de 70, foram criadas escolas de formação de professores em todas as províncias, que hoje constituem as Faculdades dos Institutos Superiores Pedagógicos para a formação de licenciados em Educação Primária. Esse projeto de expansão da classe escolar produziu no país mudanças significativas, como a descentralização da docência, em outras províncias, a integração entre docência e assistência e, por fim, a elevação do nível técnico e científico (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2).

Para os mesmos autores (1995, cap. 2, p.06), as aulas da Escola Nacional de Artes iniciaram-se em maio de 1962 e trouxeram uma nova concepção para o ensino da Educação Artística cubana. Pela primeira vez, recebiam alunos de todas as classes sociais e de todas as regiões do país. A primeira equipe de docentes formada para o trabalho na escola de arte eram os melhores especialistas de diferentes áreas das artes e, além disso, uma forte equipe de professores de formação geral fazia parte do quadro de profissionais. A escola começou seus trabalhos primeiramente com três grandes áreas das artes: a *Música*, as *Artes Plásticas* e as *Artes Dramáticas*; após três anos, iniciou-se a *Danza Moderna*, definindo assim a estrutura inicial de multiespecialidade da Escola Nacional de Artes de Cuba.

Por volta de 1968, graduaram-se os primeiros alunos da Escola Nacional de Artes de Cuba e ela se tornou a principal escola nacional de artistas e professores de arte. Depois da criação da Escola Nacional de Artes, as províncias fundaram centros de artes, a partir do modelo inicial e quase sempre com o mesmo nome: *Escuelas Provinciales de Artes*. Entre 1963 e 1965, foram organizadas novas escolas em *Pinar del Rio*, *Matanzas*, *Las Villas*, *Camagüey e Oriente* (HERNÁNDEZ et al. 1995, cap. 2, p. 06). Essas escolas possuem características comuns, com a possibilidade de ingresso dos alunos de qualquer local da província, funcionam em regime de internato, oferecem estudos de várias especialidades, sobretudo música, artes plásticas e *ballet*.

Quase ao mesmo tempo em que se iniciaram as escolas de Artes, em Cuba, nasceu em 1963-1964 o Movimento de Círculos de Interesse Técnico-Científico e o Movimento de Monitores, tendo-se concedido à Educação Física uma atenção especial. De acordo com Hernández et al. (1995, cap. 2), em 1964, implementou-se um plano denominado INDER-MINED (*Instituto de Deportes, Educación Física y Recreación y el Ministerio de Educación*), que consistiu em um trabalho conjunto de coordenação técnica entre organismos do Estado, especializados nessa área, e o Ministério de Educação, com a finalidade de introduzir a Educação Física em todas as escolas de educação primária, com caráter obrigatório, para todos os alunos do Sistema Nacional de Ensino cubano.

Nesse mesmo período (1963-1964), organizaram-se os primeiros Jogos Escolares Nacionais, iniciativa que conferiu aos jogos o caráter de uma atividade a exercer grande influência, no desenvolvimento e na prática maciça e sistemática do esporte nacional.

Com isso, em abril de 1971, aconteceu o primeiro Congresso de Educação e Cultura, proporcionando avanços importantes e decisivos para o desenvolvimento educativo posterior (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 2, p.06). Vários acordos foram fechados, como o fortalecimento do ensino, através da superação e formação para os professores em exercício da profissão, o processo de acelerar a construção de escolas, centros tecnológicos em zonas de desenvolvimento agrícola e industrial e fomentar escolas vocacionais e especiais para deficientes físicos e mentais. O Ministério da Educação tomou as medidas fundamentais para iniciar os estudos correspondentes ao prognóstico científico do sistema de educação, com vistas a colocar em vigor o Plano de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação.

Conforme os autores, esse plano compreendeu três tipos de estudos principais – o diagnóstico, o prognóstico e o Plano de Aperfeiçoamento. O estudo para fazer o diagnóstico envolvia a análise da estrutura e o conteúdo do sistema de educação; o estudo do prognóstico se concretizaria pela projeção científica do desenvolvimento educacional planejado; e o Plano de Aperfeiçoamento envolveria os dois anteriores, avançando nas discussões sobre a implantação do Sistema Nacional de Ensino. Durante o período de 1973 e 1974, elaboraram-se diversas alternativas para determinar a estrutura do Sistema de Ensino Nacional e seu novo conteúdo, incluindo planos de estudo, programas e textos.

Como resultado dos esforços e da aplicação do Plano de Aperfeiçoamento, chegou-se à implantação de um sistema educacional organizado em subsistemas, de acordo com os distintos tipos e níveis de ensino. Em 1975, o Plano Nacional de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Ensino começou a funcionar e, com ele, foram editados mais de 250 milhões de

livros, cadernos de trabalho pedagógico e orientações metodológicas, entre outras publicações (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap.2).

O Ministério da Educação, por meio do plano editorial, tinha publicado, nessa época, uma média de 1000 títulos por ano. A tiragem dos exemplares era de uns 25 milhões de livros, cerca de 50 % dos quais correspondiam a cadernos de trabalho, ao passo que o restante era constituído de livros de texto, de consulta para alunos, orientações metodológicas e programas para professores, com distribuição totalmente gratuita. Nos dias atuais, Cuba vive uma recessão provocada pelo embargo americano e as publicações estão menos intensas do que nessa época, pela falta de matéria-prima, o papel, para impressão.

Hernández et al. (1995, cap. 2, p.06) relatam que, em 1976, realizou-se uma nova divisão político-administrativa de Cuba, sendo criado também o Ministério da Cultura. Começou-se o aperfeiçoamento das redes de centros que constituíam a Educação Artística. Formaram-se novas escolas de artes, destinadas a fortalecer o ensino da arte em nível básico, bem como o Centro Nacional de Superação da Educação Artística, com o objetivo de qualificar todos os professores dessas escolas, além de se fazer investimentos maciços na formação dos professores que se colocaram a serviço da educação do país. Por exemplo, em 1992, o montante investido em educação foi de 1542,5 milhões de pesos, significando investimento correspondente a aproximadamente 142 pesos por habitante, enquanto, em 1958, eram investidos apenas 11 pesos por habitante.

De acordo com dados da UNESCO (2006), Cuba tem aumentado gradativamente os investimentos nos serviços educacionais. Os dados entre os anos de 1997 e 1999 indicam um aumento de 10,2 % a 11,7% do PIB, correspondente a um total de 16,5 % dos gastos totais do país. Se compararmos os investimentos em educação do Produto Interno Bruto, de 1990 para 1999, houve um aumento 3,2 % (8,5% a 11,7%), permitindo a recuperação dos indicadores que medem os níveis de educação do país em relação aos estudantes, à alimentação, aos materiais pedagógicos e à manutenção das escolas.

As principais características do período abordado neste texto se referem aos grandes e importantes esforços realizados para estruturar a educação como sistema e converter a escola em uma sólida instituição social do país.

Serão apontados, a partir deste momento, dados da organização e estrutura geral do Sistema Educativo de Cuba, assim como as suas características e objetivos gerais, priorizando nosso foco na Educação Infantil.

1.2 Estruturas do Sistema Nacional de Educação Cubana no contexto atual

O processo organizativo da educação cubana é centralizado a partir de um sistema unificado. Esse sistema é facilitado pelas pequenas extensões territoriais do país. A existência de um sistema nacional constitui-se em um instrumento fundamental na definição das políticas e normas comuns, para garantir a unidade e a efetividade das políticas e planos definidos, além da igualdade na qualidade de toda a educação ofertada, que é inteiramente pública e gratuita.

O Estado cubano, com a participação e respaldo das organizações sociais e não governamentais, é o principal encarregado da estruturação e funcionamento do sistema nacional de educação, orientando o desenvolvimento e a formação das novas gerações por meio de um processo educativo integral, sistemático, participativo e em constante desenvolvimento. O sistema nacional de educação cubano se apoia num conjunto de princípios fundamentados no ideário do professor José Martí, resultando em um sistema intimamente relacionado, de acordo com Freitas (1998, p. 216):

O sistema educacional cubano se apóia nos princípios do caráter massivo da educação; no princípio da vinculação estudo e trabalho; da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação e no princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis.

Tais princípios estão abordados detalhadamente, a seguir:

- a) O princípio do caráter em massa e com equidade da educação se traduz na concepção da educação como direito e dever de todos sem distinção de idades, sexo, raça e religião ou lugar de residência. Tem como objetivo a universalização do ensino do sistema, que envolve todos os tipos e níveis de educação, incluindo aqueles com limitações físicas ou mentais.
- b) O princípio de estudo e trabalho se fundamenta na vinculação da teoria e da prática e do ensino com a produção. A aplicação desse princípio, nos diferentes níveis educacionais, envolve dois objetivos fundamentais: o formativo, que procura desenvolver uma consciência de produtor de bens sociais, e o econômico, que visa a integrar à produção e o trabalho social a capacidade de adaptar adequadamente o tempo de estudo regular e a participação na produção e nas atividades culturais do país.

- c) O princípio da participação democrática de toda a sociedade, nas tarefas da educação do povo, reconhece a sociedade como uma grande escola e o caráter democrático e popular da educação cubana. Sua aplicabilidade se fundamenta na ação e apoio de todas as organizações e instituições sociais e não governamentais, no trabalho educativo.
- d) O princípio da educação e da escola aberta à diversidade reafirma a aplicação da prática da educação em todos os tipos e níveis do Sistema Nacional de Educação, com o qual se garante à mulher e ao homem o acesso aos centros de formação em quaisquer das especialidades e profissões que oferece o Sistema.
- e) O princípio do atendimento diferenciado e a integração escolar se concretizam pelo atendimento diferenciado aos escolares, de acordo com suas necessidades e possibilidades, tomando em consideração as ajudas e estimulações oportunas para que cada qual requeira, promovendo sempre seu máximo desenvolvimento e nunca a exclusão ou a segregação, no atendimento educativo.
- f) O princípio da gratuidade atinge todos os níveis de ensino. O Estado mantém um amplo sistema de bolsas para todos os estudantes e proporciona múltiplas prioridades de estudo aos trabalhadores, a fim de atingir a universalização do ensino.

O conjunto de princípios apresentados inspira a educação cubana, nos dias atuais, traduzindo em seu bojo as ideias revolucionárias latentes entre os cubanos do período histórico da Revolução Cubana. A manutenção do ideário perseguido pela luta nos tempos de domínio americano e da Revolução cubana parece explicitar um desejo cubano de ainda formar sujeitos que lutem contra o domínio externo, em tempos em que as novas gerações demonstram insatisfação com respeito ao regime político, econômico e social.

Esses princípios, reproduzidos na íntegra, demonstram que a educação nesse país é prioridade. Esta está inserida num projeto nacional mais abrangente, cujo objetivo é garantir o direito à educação, à saúde, à moradia e ao emprego, para todos. O cumprimento dessas prioridades tem propiciado ao povo cubano, apesar das grandes dificuldades econômicas, uma educação de qualidade, que tem reconhecimento nacional e internacional.

A escola é o principal elo da educação, que se oferece por toda a sociedade, com suas diversas organizações e entidades, principalmente aquelas em que aparece a família em destaque, nesse início de processo educativo. Com isso, a população confia ao Estado a função de proporcionar de forma institucional a Educação, através do Sistema Nacional de Educação (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 3).

Dentro dessa ótica, os autores argumentam que o Estado cubano, com a participação e o apoio de organizações políticas e de massa, é responsável pela estruturação e operação de um sistema nacional que almeja o desenvolvimento da educação das novas gerações, em um processo docente-educativo abrangente, sistemático, participativo e em constante desenvolvimento. Trata-se de uma visão amparada num conjunto de princípios da educação cubana, baseados no ideário de José Martí, conforme se ressaltou anteriormente.

O sistema educativo cubano combina o estudo e o trabalho, em consonância com o segundo princípio educativo – estudo e trabalho –, variante que tem o intuito de relacionar a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção, guiados, de acordo com a Constituição cubana de 24 de fevereiro de 1976, pelo ideário de José Martí e pelas ideias político-sociais de Marx, Engels e Lenin. Tem profundas raízes teóricas relacionadas ao ensino pedagógico contemporâneo e nas concepções e ideias de José Martí sobre a educação, que resumiu e enriqueceram com mais aspectos progressistas o ensino de Cuba (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 3 p. 03).

Na perspectiva dos autores, esse princípio da educação cubana, aplicado a diferentes níveis educacionais, combina dois objetivos fundamentais para a educação: de um lado, o formativo; do outro, o viés econômico, tendo em vista o trabalhador produtivo e social. Tal princípio educativo funciona ao longo de todo o sistema, através de várias formas, desde a *preprimaria* (pré-escola) até o ensino superior, com as suas peculiaridades. No quesito desenvolvimento sociomoral da estrutura do desenvolvimento do programa de Educação Pré-Escolar cubano, constam, entre outros, os itens *Educación Laboral e Formación Laboral*, este último desenvolvido pelas crianças desde as primeiras idades e, aos dois anos de idade, elas começam a realizar diferentes tarefas; a partir dos três anos, as crianças passam a executar tarefas similares às dos adultos, como servir água aos companheiros, durante a alimentação, distribuir materiais para os colegas, durante as atividades programadas, realizar a plantação de hortaliças, desde a sementeira, cuidado e coleta das verduras e vegetais da horta da escola, para o próprio consumo. De acordo com o documento, todos os materiais e os meios empregados para desenvolver essas atividades correspondem à idade da criança (UNESCO, 2008).

A formação destina-se a desenvolver uma consciência social dos bens de produção, criando condições para acabar com preconceitos resultantes da divisão entre trabalho manual e intelectual, eliminando o intelectualismo na educação e promovendo o interesse pela investigação do mundo a sua volta. Para trazer luz a esse assunto sobre a Educação e a sua relação com o trabalho, faremos algumas considerações.

O modelo de educação europeia ou estadunidense impõe padrões desvinculados da mestiçagem e das realidades da *Nossa América*, pois a educação é um dos fundamentos da libertação e independência de Cuba, bem como da emancipação econômica e política do país.

Os autores destacam ainda que Martí defende a importância de um ensino contextualizado e adequado ao período histórico-social dos alunos, com a finalidade de entender o mundo para, depois, interagir como sujeitos críticos, conscientes da construção da sua história. Acredita em uma escola que busque conhecimento a partir das experiências com as coisas reais e a virtude do trabalho, de maneira a se respeitar a originalidade e a criatividade que cada pessoa é capaz de elaborar. Para ele, os estudantes já possuem em si a disposição de aprender, faltando apenas aos professores optar pedagogicamente pela forma mais adequada de ensinar, por meio da ciência relacionada com a vida, como algo fundamental.

O conjunto de revistas denominado *La Edad de Oro* apresenta algumas lições pedagógicas, importantes para esse ideário, como: a necessidade da transformação do sistema de educação voltado à instrução do pensamento e na direção dos sentimentos; a importância do professor, não só como mediador, mas como alguém que exerça essa função, e que a criança possa aprender por ela mesma, sendo, professor e aluno, construtores e sujeitos do conhecimento; que todos os ensinamentos sejam dados de maneira processual e ininterrupta; e que a educação esteja sempre contextualizada ao momento histórico (RECK, 2005).

Em abril de 1895, Martí, em uma carta a sua filha *Maria Mantilla*, orientou-a para que pudesse se preparar para a vida e para o trabalho, como meio de ser livre para amar. As ideias martinianas não se restringem apenas aos ensinamentos dos conteúdos, mas os ultrapassam, através das atitudes. A Educação proposta por Martí não deve estar somente a cargo dos educadores escolares: os pais devem igualmente orientar as crianças desde pequenas a desenvolverem as atitudes de amor, dignidade e responsabilidade. Essa relação do estudo e trabalho é compartilhada pelo Sistema Educativo cubano, além de programar tempo para a realização de atividades sociais e artísticas. Tais ideias estão demarcadas pelo terceiro princípio da educação cubana, que busca garantir a participação do povo na realização e controle da educação e na garantia de seu desenvolvimento com sucesso. Depreende-se, conforme Reck (2005), que “o ideário pedagógico de José Martí” se detém nas propostas político-pedagógicas martinianas.

Segundo Hernández et al. (1995, cap. 3, p. 03), o objetivo econômico cubano propõe integrar a produção social e a capacidade de trabalho de centenas de milhares de estudantes, dosando adequadamente o tempo regular de estudo e de participação na produção e nas

atividades culturais, estéticas, desportivas e de lazer, que possam ser alcançadas de maneira integral e harmônica.

Os princípios quarto, quinto e sexto da educação cubana – “princípio da educação e da escola aberta à diversidade”, “princípio do atendimento diferenciado e a integração escolar”, “princípio da gratuidade” – garantem a coeducação ao homem e à mulher, o acesso a todos os tipos e níveis de ensino no Sistema Nacional de Educação. O ensino em Cuba é todo gratuito e o Estado mantém um amplo sistema de bolsas de estudo para os estudantes. A Educação cubana tem caráter democrático, não só oferece acesso a todos sem distinção, como também chama o povo a participar das decisões referentes ao processo educativo do país, dando respaldo ao princípio de que “la educación és tarea de todos” (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 3, p.04).

A educação como direito e dever de todos é um desejo antigo de todos os povos, estando contemplado no primeiro princípio da educação cubana – “O princípio do caráter em massa e com equidade da educação”. Segundo Hernández et al. (1995, cap. 3, p. 04), isso significa alcançar o objetivo da Universalização da Educação, desde o nível primário até o nível secundário, assim como estabelecer um sistema que envolva todos os níveis de ensino para todas as crianças, jovens e adultos, inclusive a Educação Especial.

A relação entre o planejamento de desenvolvimento do Sistema Educativo Nacional com o desenvolvimento econômico e social do país, os planos de desenvolvimento, a médio e longo prazo, em estreita ligação com o planejamento e desenvolvimento da perspectiva econômica e social do país, constitui uma necessidade de aplicar um princípio que inclui, entre seus destaques, em primeiro plano, a preparação de quadros qualificados em diversas especialidades da ciência e da tecnologia, com qualidade e em quantidades que exijam diferentes setores e organismos da economia nacional.

Expostos os princípios que fundamentam a estruturação e o funcionamento do Sistema Nacional Educativo cubano, passaremos a descrever, na sequência, sua composição. A estrutura de ensino do país está estabelecida de acordo com o modelo europeu, com as seguintes categorias: Educação Infantil, pré-escolar, primária, secundária e superior. Compõe-se de instituições de acordo com os seus níveis educativos e faixas etárias correspondentes.

Para o Centro Editorial Latino-Americano-CELAM (1980) e Hernández et al. (1995, cap. 4), o Sistema Educacional cubano está concebido em um conjunto de subsistemas, conforme já foi frisado, organicamente articulados em todos os níveis e tipos de ensino com o objetivo principal da universalização da educação. Possui os subsistemas que integram a estrutura completa do Sistema Nacional de Ensino e se subdividem em:

- *Educación General, Politécnica y Laboral;*
- *Educación Especial;*
- *Educación Técnica e Profesional;*
- *Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico;*
- *Educación de Adultos;*
- *Educación Superior.*

Nesta parte do texto, faremos a descrição de todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação de Cuba, de maneira geral e sintética, para uma melhor compreensão e entendimento, por parte do leitor; abordaremos em detalhe, no capítulo seguinte, o subsistema *Educación General, Politécnica y Laboral*, no seu subitem *Educación Preescolar*, que é foco deste trabalho. Sobre o ano/referência desses documentos citados, 1994 e 2005, deve-se frisar que, atualmente, Cuba não possui publicação oficial com edições mais atualizadas, a não ser com dados do UNESCO de 2006, os quais se baseiam nos mesmos documentos utilizados neste trabalho, como o da *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* – OEI – e alguns dados estatísticos apresentados de formas eletrônica pelo *site* do governo cubano, datados de 2008.

1.2.1-As Características do Sistema Educativo: Educación General, Politécnica y Laboral

1.2.1.1 - Subsistema Educación Preprimaria ou Pré-Escolar

A *Educación Preprimaria ou Pré-Escolar* Cubana é a etapa, entre 0 a 5 anos de idade, que antecede a Educação Primária e é concebida como uma etapa de desenvolvimento em si mesma, possuindo caráter integral de resposta aos objetivos de formação para o desenvolvimento físico e psicopedagógico das crianças, bem como de proporcionar uma preparação adequada para futura aprendizagem escolar. (UNESCO, 2006)

Constitui o início do Sistema Nacional de Educação, não é obrigatório e propicia o acesso inicial das crianças, a partir dos seis meses, finalizando aos cinco anos de idade. Sua estrutura é composta por três importantes partes, que se inter-relacionam dentro da Educação e nas quais são desenvolvidas as principais ações educativas nessa fase, como o Círculo

Infantil, Grade Pré-Escolar e as vias não formais de Educação Pré-escolar. Nesta última, o atendimento das crianças com idade entre 0 e 2 anos é realizado nos lares. As crianças com idades entre dois e quatro anos são atendidas em grupos em vários locais, entre os quais as praças e centros comunitários, entre outros. As vias não formais de educação *preescolar* destinam-se a atendimento das crianças que não são assistidas pelas instituições próprias para a educação, cabendo aos pais e à comunidade executar tal ação, mediante concurso e formação específica.

Hernández et al. (1995, cap. 4) ressaltam que o Círculo Infantil é uma instituição *preescolar* para a atenção e educação das crianças desde os seis meses de nascimento até os cinco anos de idade. A grade *preescolar* é a etapa de preparação escolar para crianças com idade de cinco anos de idade, podendo estar localizada dentro dos Círculos Infantis ou em uma Escola Primária. Tem dois objetivos fundamentais: o primeiro é “*garantizar el desarrollo integral de los niños en el orden físico, intelectual, moral y estético*”, com o intuito de prepará-los para um processo ininterrupto de educação, e o segundo é “*proporcionar una preparación adecuada para su futuro aprendizaje escolar*”. Considera métodos de ensino de acordo com a idade, promovendo atividades independentes (livres), programadas (assimilação de determinados conhecimentos, hábitos, habilidades sociais), pretende familiarizar as crianças com o meio social e natural, através de passeios, atividades artísticas e culturais, e os jogos, além de estimular a independência da criança e o cuidado com a alimentação, sono e estado emocional positivo, trazendo um equilíbrio para seu sistema nervoso e um bem-estar e saúde (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 4; RAMOS, 1997).

1.2.1.2- Subsistema de Educação Primária

A Educação Primária constitui a base da educação geral, é obrigatória e atende a crianças e adultos. Esse subsistema, de acordo com Hernández et al. (1995, cap. 04), tem como objetivo fundamental contribuir com a formação integral da personalidade humana, baseada na estreita relação que existe entre a educação e o ensino. Tem a responsabilidade de ser a base para os outros subsistemas da Educação e atende à maior parte da população em idade escolar do país, compreendendo *La Educación Primaria* (educação primária) e *La Educación General Media* (educação geral média).

Os níveis primários e médios possuem, juntos, 12 séries ou “*grados*”, no total, que se articulam entre si, de maneira que o aluno que estiver em qualquer escola pode realizar seus estudos de forma ininterrupta, até alcançar a educação geral e completa. Esse subsistema se integra aos de *Educación Técnica y Profesional y Educación Superior*, garantindo que todos os alunos alcancem a profissão ou a especialidade desejada (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 4, p. 02).

A *Educación Primaria*, segundo os autores, é a base da *Educación General*. A criança inicia essa fase de estudos com seis anos de idade, abrangendo o período todo dos seis aos 11 anos. Esse período compreende seis séries, estruturadas em dois ciclos:

- 1º Ciclo - Preparatório: de 1ª a 4ª grado (seis a nove anos)
- 2º Ciclo - Culminatório: de 5ª a 6ª grado (10 e 11 anos)
- A *Educación General Media* se subdivide em dois níveis de ensino:
- *Secundaria Básica*: de 7ª a 9ª grado, Ciclo Médio (12 a 14 anos)
- *Preuniversitario*: de 10ª a 12ª grado, Ciclo Médio Superior (15 a 17 anos).

De acordo com Hernández et al. (1995 cap. 4), a Secundaria Básica constitui a primeira etapa da educação obrigatória, a qual o aluno começa com 12 anos e termina com 15. Ao acabar a 9ª série, o estudante pode fazer a opção de escolher entre a Educação Universitária ou a Educação Técnica e Profissional. As seis séries do primário, mais as três do secundário básico, são obrigatórias e fazem parte da política de gratuidade do governo. A Educação Geral Média possui também a opção de ensino gratuito pré-universitário, com mais três ou quatro séries, dependendo das escolhas dos cursos, período este que vai dos 15 aos 18 anos, não obrigatórios.

1.2.1.3-Subsistema de Educação Especial

Tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento psíquico adequado e a preparação, tanto do ponto de vista educativo quanto para o trabalho, das crianças, adolescentes e jovens que apresentem alguma deficiência física, mental ou transtorno de comportamento. As crianças são atendidas, desde que diagnosticadas suas deficiências, no processo de aprendizagem, através da educação precoce e escolar, em centros específicos de acordo com a espécie de deficiência. Hernández et al. (1995, cap. 4) enumeram algumas instituições de Educação Especial e suas especificidades: *Escuela de Ciegos*; *Escuela*

de Débiles de Visión; Escuela de Estrábicos y Ambliopes; Escuela de Sordos; Escuela de Hipoacústicos; Escuela de Retrasados Mentales; Escuela de Retardo en el desarrollo psíquico; Escuela de Trastorno de Conducta; Escuela de Trastorno de Lenguaje; Escola de Impedidos Físicos-motores.

Antes de dar entrada em alguns desses centros, as crianças passam por Centros de Diagnóstico e Orientação, com profissionais totalmente especializados para detectar o tipo de deficiência. As instituições de Educação Especial de Cuba, além de cumprir com os aspectos docente-educativos, cooperam com a redução ou a compensação da deficiência. Esse subsistema tem vínculo com os outros subsistemas de educação, já que congrega alunos que, depois de receber atenção especializada, têm condições de ingressar nos estudos nas escolas regulares, em seus níveis correspondentes (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 4, p. 03).

1.2.1.4-Subsistema de Educação Técnica e Profissional

Esse subsistema, de acordo com Hernández et al. (1995 cap. 4, p.03), é encarregado de preparar e qualificar a força de trabalho para os planos de desenvolvimento econômico e social do país. Os alunos ingressam nessa fase, fazendo suas opções após o 9º “grado” ou após o 12º “grado”. A duração do curso varia de 3 a 4 anos, dependendo da escolaridade que o aluno possui, no ingresso (9º ou 12º “grados”), ou ainda da complexidade da especialidade escolhida.

A Educação Técnica e Profissional desenvolve seus cursos para os trabalhadores que estão empregados em horários vespertinos e noturnos, além de promover encontros nos próprios centros politécnicos. Dentro desse subsistema, existem as escolas de serviços, que inicialmente eram indicadas para o tratamento de alunos com atraso escolar e hoje formam operários qualificados com o 9º, 10º, 11º e 12º “grado”, em uma ampla possibilidade de serviços necessários em determinadas regiões de Cuba.

1.2.1.5-Subsistema de Educação, Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico

Esse tipo de subsistema educativo se desenvolve nos institutos superiores pedagógicos e é encarregado da formação do pessoal docente, a fim de satisfazer as exigências e necessidades dos Círculos Infantis, das escolas primárias e dos centros de nível médio.

Conforme Hernández et al. (1995, cap. 4, p.5), esses Institutos Superiores ministram dois tipos de cursos: os regulares diurnos, para os alunos que se graduaram no Pré-Universitário ou Técnico Médio da Educação Técnica e Profissional, com a duração de cinco anos, e o curso para trabalhadores, organizado para o pessoal docente no exercício da profissão, não titulado no nível superior, com duração de seis anos. Esses institutos também oferecem cursos de capacitação destinados a garantir a preparação e o aperfeiçoamento profissional dos professores.

1.2.1.6-Subsistema de Educação de Adultos

Tem como função principal a de proporcionar aos trabalhadores e adultos, em geral, uma base necessária em educação, para sua posterior capacitação técnica, estando dividido em três níveis: a *Educación Obrera y Campesina*, a *Secundária Campesina*, ambas com duração de dois anos ou quatro semestres e, por fim, a *Facultad Obrera y Campesina*, com seis semestres de estudos equivalentes aos níveis primário, secundário básico e pré-universitário da educação geral.

Há igualmente escolas de idiomas, para satisfazer a necessidade do domínio da língua estrangeira por parte dos trabalhadores, com duração de quatro semestres ou dois anos (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 4, p.05).

1.2.1.7-Subsistema de Educação Superior

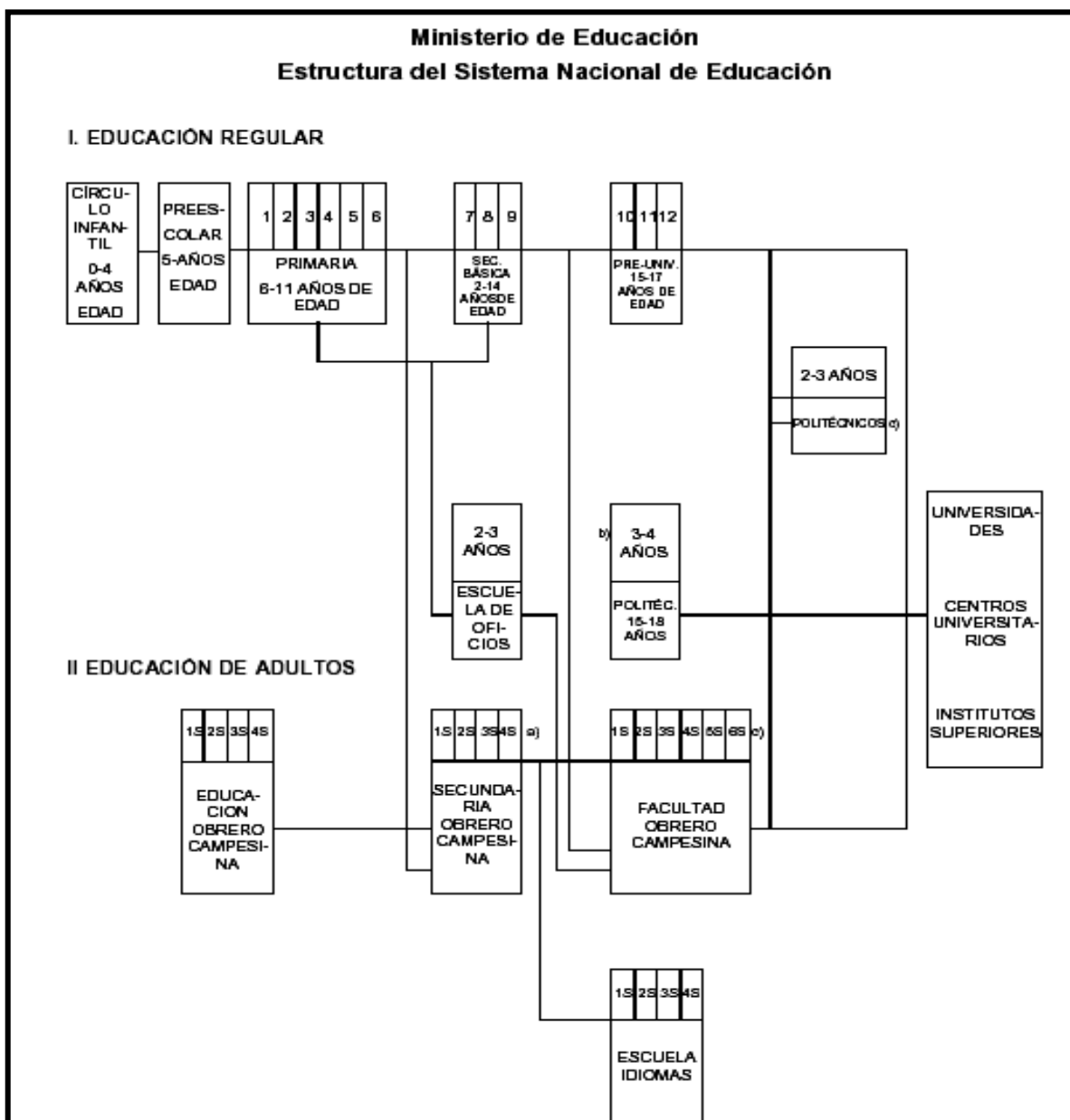
Hernández et al. (1995, cap. 4, p.05) destacam que esse subsistema tem a missão de formar especialistas com nível superior, para diferentes níveis da sociedade. Possui três tipos

de curso: os regulares diurnos, os destinados a trabalhadores e os dirigidos. Os cursos diurnos são organizados de maneira a atender aos estudantes vindos do Sistema Nacional de Ensino, mais precisamente aqueles que já passaram pelo nível médio superior, obtiveram um bom índice de aproveitamento em seus estudos e não tiveram qualquer vínculo trabalhista. Mas, para o ingresso, somente as condições anteriores não serão suficientes, já que o aluno ainda terá que ser aprovado em um exame, para matricular-se na especialidade desejada. Os cursos regulares para trabalhadores são organizados sobre bases de interesse social, de acordo com as necessidades dos graduados presentes nos planos de força de trabalho qualificada do país, as possibilidades existentes para cada curso acadêmico e os requisitos que os determinam. São estruturados de modo a atender aos trabalhadores nos horários diferenciados do período vespertino e noturno, além de oferecer a oportunidade de realizar encontros periódicos. Os cursos dirigidos, conhecidos como estudos livres, estão baseados em fundamentos para o trabalho e a formação autodidata (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 4).

Esse subsistema contempla o plano de universalização da educação superior de Cuba, implantado em 2003, tendo como principal meta integrar todos os jovens de 18 a 25 anos na universidade, num prazo de dez anos, e, por meio dos chamados “programas de superação”, incluir os trabalhadores que, por qualquer motivo, abandonaram os estudos antes de concluir um curso superior (RIMED, 2008). O Sistema de Educação Superior de Cuba garante educação superior a todos os estudantes que concluem o ensino secundário pré-universitário no 12º ano de estudo ou tenham formação equivalente e sejam aprovados no exame de ingresso. Caso não seja aprovado, o estudante é encaminhado para programas de superação.

Para uma melhor visualização de todo o sistema educacional cubano, apresentaremos a seguir um organograma para exemplificar esse sistema e as suas interligações com todo o processo educacional.

Organograma 1 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação cubano



Fonte: HERNÁNDEZ, Miguel Varela et al. *Estructura del Sistema Educativo*, 1995, p. 4.

1.3 O sistema educativo e a garantia de educação na legislação em vigor

A educação em Cuba é função do Estado, e dela participa toda a sociedade. Tem seus objetivos e princípios referendados pela Constituição da República, em vigor desde fevereiro de 1976, nos seus artigos 9, 39, 51 e 52. Esses artigos, descritos anteriormente, explicitam e garantem os direitos e o acesso para o povo cubano à Educação, Cultura e Esporte. O Artigo 9

do capítulo 1 da Constituição aborda os Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos do Estado:

El Estado Socialista, como poder del pueblo, en servicio del propio pueblo, garantizan... que no haya niño que no tenga escuela, alimentación y vestido; que no haya joven que no tenga oportunidad de estudiar; que no haya persona que no tenga acceso al estudio, la cultura y el deporte [...]

A política educacional do Estado cubano é contemplada no capítulo V da Constituição de 1976, que determina, em seu artigo 39: “El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones”. Esse artigo indica para onde deve seguir a política educativa e cultural do Estado cubano. O artigo 40, do mesmo capítulo, focaliza a proteção do Estado com respeito às crianças do país:

La niñez y la juventud disfrutan de particular protección por parte del Estado y la sociedad. La familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud.

O capítulo VII da Constituição da República de Cuba (1976) faz referência aos Direitos, Deveres e Garantias Fundamentais em relação à educação do país e aponta, em seu artigo 51:

Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas, en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico-social. Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de educación superior para los trabajadores.

O artigo 52 do capítulo VII da Constituição (1976) fixa a garantia dos direitos à Educação Física, ao Desporto e à Recreação, por intermédio das instituições escolares e centros esportivos:

Todos tienen derecho a la educación física, al deporte y a la recreación. El disfrute de este derecho está garantizado por la inclusión de la enseñanza y práctica de la educación física y el deporte en los planes de estudio del sistema nacional de educación; y por la amplitud de la instrucción y los

medios puestos a disposición del pueblo, que facilitan la práctica masiva del deporte y la recreación.

Antes de passarmos adiante, trazemos à luz o objetivo anunciado no início deste capítulo, para resumidamente afirmarmos que os subsistemas do Sistema Nacional de Educação de Cuba contêm, subjacente aos seus objetivos, o conjunto de princípios fundamentados no ideário do professor José Martí, que, por sua vez, parecem atuais na proposta cubana, quais sejam: de se concretizar com o apoio das organizações e instituições sociais e não governamentais; de garantir a universalização e gratuidade a todos os níveis de ensino, como direito e dever de todos; de não promoção da segregação e da exclusão; da efetivação da inclusão, do respeito e valorização da diversidade. Além de conceber estudo e trabalho fundados na vinculação teoria e prática e ensino com a produção. Podemos afirmar o mesmo em relação ao subsistema *Educación General, Politécnica y Laboral*, no seu subitem *Educación Preescolar*, foco deste trabalho, abordado no capítulo seguinte. Destacaremos a etapa pré-escolar, com base na legislação e no currículo cubano, uma vez que o objetivo de nossa pesquisa é analisar o “lugar” do jogo, na aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, tendo em vista a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR CUBANA: A LEGISLAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES

A Educação Pré-Escolar, em Cuba, referenda-se na Constituição da República de 1976, no Código da Infância e da Juventude, Lei nº 16, de 28 de junho de 1968, no Código de Família, Lei nº 1289, de 14 de fevereiro de 1975, no Plano Nacional de Ação, no Plano de Educação Pré-Escolar para crianças de 0 a 5 anos, no programa “Educa a Tu Hijo”, Decreto-Lei nº 76/1984 e na Resolução Ministerial, 577/1980 (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 7, p. 02).

Segundo a *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI, 2004), por volta de 1980, com a Resolução 577, criou-se o regulamento dos Centros Infantis e, em 1981, com a Resolução 430, estabeleceu-se um novo currículo. Hernández et al. (1995, cap. 7, p.2) aludem ao decreto Lei nº 76/1984, que estabelece criação e a forma de funcionamento das redes de Círculos Mistos e os Lares, como regime de internato para meninos e meninas sem amparo familiar. O regulamento da saúde é uma norma de atenção médica, de enfermagem e de educação para a saúde, nas instituições infantis pré-escolares.

A Constituição Federal de 1976, que trata da Família (cap. IV), Educação e Cultura (cap. V), Igualdade (cap. VI) e Direitos, Deveres e Garantias Fundamentais (cap.VII), estabelece garantias fundamentais para a atenção, educação e desenvolvimento tanto para as crianças em idade pré-escolar como também para as instituições que as favorecem.

O Código da Infância e da Juventude fixa obrigações, direitos e deveres do Estado e do indivíduo, para garantir o desenvolvimento saudável da criança e do jovem (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 7).

O Código da Família (Lei 1289) regulamenta juridicamente, em seu artigo nº 1, as instituições família, matrimônio, divórcio, relações paternas filiares, obrigações de alimentação, adoção e tutela, preconizando, entre outras coisas, a contribuição e os objetivos ao fortalecimento da família, sendo este o mais eficaz dever, por parte dos pais, para com as suas obrigações com respeito à proteção, formação moral e educação de seus filhos, a fim de que se desenvolvam plenamente em todos os aspectos e como dignos cidadãos da sociedade. Regulamenta, além disso, o processo de adoção e o lar substituto para as crianças (OEI, 2004 p. 53-54).

As crianças em idade pré-escolar (5 e 6 anos) foram atendidas, até 1992, pela Educação Primária e, a partir dessa data, e por se considerar este o último período de desenvolvimento dentro da etapa pré-escolar, foi transferida sua atenção para o sistema de educação pré-escolar.

Na prática educativa, o sistema de educação pré-escolar se organiza mediante duas vias: a institucional (formal) e a não institucional. A via institucional compreende os círculos infantis e as salas de pré-escolas, nas escolas primárias. De acordo com dados estatísticos do último trimestre de 2008 (CUBA, 2008), os círculos infantis somam um total de 1112 unidades, distribuídas pelas 14 províncias mais a Ilha da Juventude, atendendo a 151402 crianças, com a demanda de 51463 crianças. A via não institucional, que compreende o Programa “Educa a Tu Hijo” (CUBA, 1992), é responsabilidade do Ministério de Educação do país, através da Direção de Educação Pré-Escolar (OEI, 2004). Conforme os dados do último trimestre de 2008 (CUBA, 2008), as crianças atendidas pelo programa somam um total de 483730, distribuídas pelas 14 províncias e Ilha da Juventude. Desse total, 195577 crianças menores de dois anos são atendidas nos lares, pelos promotores treinados previamente, muitos dos quais são os próprios pais. São atendidas 283210 crianças, na faixa etária de 2 a 4 anos, e 4943 crianças, na faixa etária de 5 anos, totalizando 49414 grupos não formais, distribuídos em diversos locais, decididos pela próprias comunidades provinciais responsáveis pelo programa.

O programa “Educa a tu Hijo” teve seu início em Cuba, no ano de 1992, e consiste em viabilizar novas alternativas para aumentar o atendimento educacional das crianças com idades entre 0 e 5 anos. A responsabilidade pela aplicação do programa é do Ministério da Educação, com o apoio de vários órgãos, como os Ministérios da Saúde, Cultura e Esportes, Federação das Mulheres Cubanas, Associação Nacional dos Pequenos Agricultores, entre outros. O financiamento desse projeto fica sob a responsabilidade do Governo, com o amparo da UNICEF, tendo em vista a capacidade insuficiente dos círculos infantis, para acomodar as crianças que necessitam da instituição. Tem por objetivos a formação da criança com premissas do desenvolvimento sociomoral e afetivo, além de fazer com que a criança alcance uma conduta socialmente aceita; desenvolver a criança a formação de qualidades pessoais valiosas em relação à etapa em que se encontra e impetrar um adequado desenvolvimento intelectual; demonstrar o domínio prático da língua materna e manifestar o desenvolvimento do sentimento pelo gosto estético e o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras. Como já frisamos, anteriormente, o programa atende às crianças de 0 a 5 anos, com os seguintes conteúdos de trabalho educativo: desenvolvimento sociomoral, comportamento

social, motricidade, conhecimento do mundo, língua materna, expressão plástica, música e expressão corporal e jogo.

Esse programa está organizado em duas modalidades fundamentais de atendimento: primeiramente vem a atenção individual, em casa, para crianças de 0 a 2 anos, feita principalmente por médicos e enfermeiros da família, que a visitam de uma a duas vezes por semana, orientando e demonstrando às famílias as atividades educativas que devem ser realizadas. Em segundo lugar, está a Assistência em grupo, que acontece em uma comunidade local, podendo ocorrer em parque, praça, jardim de um Círculo Infantil ou na escola, centro cultural, ginásio ou círculo de esportes. São atendidas de uma a duas vezes por semana as famílias com suas crianças, para a realização das atividades curriculares, além de receber a orientação de um executor conselheiro, para ter condições de dar continuidade nas tarefas em casa. Os profissionais que auxiliam no desenvolvimento desse projeto são da área da educação, como educadores e professores de pré-escola, primário ou médio, assistente de ensino, bibliotecário, técnicos esportivos, instrutores culturais; profissionais da área da saúde, como médicos e enfermeiros de família; e voluntários da comunidade, como as donas de casa, aposentados, entre outros (CUBA, 2010).

De acordo com dados oficiais (CUBA, 2010), o programa social de atenção educativa conta com um material de apoio representado por uma coleção de nove folhetos, intitulados “Educa a tu Hijo”, com orientações para as famílias sobre as características e as necessidades das crianças nas faixas etárias atendidas pelo projeto, e sugestões de atividades para estimular o desenvolvimento intelectual, a linguagem, o movimento, a socialização, a formação de valores e sobre cuidados com a saúde e a alimentação, bem como a prevenção de acidentes. O programa, para sua realização, dispõe de material de apoio para a capacitação do grupo dos coordenadores, promotores e executores, em diferentes aspectos do seu trabalho, como orientação sobre saúde, sobre as condições mais favoráveis para que ocorra o desenvolvimento da criança, sobre as características do trabalho comunitário e com famílias, tendo, ainda, um caderno de trabalho para orientações.

Segundo Hernández et al. (1995, cap. 7), o Plano Nacional de Ação para o cumprimento da Conferência Mundial da Infância, em parceria com a UNICEF, fixa a extensão das vias não formais para a Educação Pré-Escolar, com o Programa “Educa a Tu Hijo”, citado acima, e o Plano de Educação Pré-Escolar para crianças de 0 a 5 anos, pela via institucional (formal). O programa “Educa a Tu Hijo” (via não formal) é um programa da UNICEF para a educação *preescolar* destinado ao atendimento das crianças que não são assistidas pelas instituições próprias para a educação, cabendo aos pais e à comunidade

executar tal ação, mediante concurso e formação específica, capacitando pessoas para o trabalho com crianças, através dos documentos formativos, posteriormente utilizados para auxiliar o direcionamento do trabalho com as famílias, no desenvolvimento integral das crianças.

A seguir, faremos a descrição do Sistema Nacional de Educação cubano, dentro do item da *Educación General, Politécnica y Laboral*, mais precisamente o Subsistema Pré-Escolar cubano, que é o foco principal da nossa investigação.

2.1 Cuba e a Educação Pré-Escolar

Como já frisamos anteriormente, iremos descrever o Sistema Nacional cubano, dando ênfase à Educação Pré-Escolar. Para tanto, utilizaremos as seguintes referências: *Ministerio de Educación* de Cuba, título: “En Torno al Programa de Educación Preescolar”, Colectivo de Autores de Educación Preescolar, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1994, Miguel Hernández et al., V. 07. *Educación Preescolar*, de 1995, acessível em meio digital; *A Criança em Cuba: 20 anos de Revolução*, Manual Informativo, São Paulo, publicado pelo Centro Editorial Latino-Americano, 1980, e o Informe Nacional sobre o Desenvolvimento da Educação em Cuba, publicado em meio digital, na International Conference on Education, UNESCO, 2006.

De acordo com o Centro Editorial Latino Americano (1980), a Educação Geral, Politécnica e Profissional, da qual a pré-escola cubana faz parte, constitui a base e o ponto de partida de todo o Sistema Nacional de Educação, por inserir a criança em uma preparação prévia e necessária à continuação dos estudos especializados de nível médio e superior. Faz parte ainda desse sistema a Educação Primária e Geral Média, conforme tratado no item 1.2.2 do capítulo 1.

O Subsistema Educacional em discussão abrange a maioria das crianças cubanas, posto que há uma demanda de 51463 crianças, para um total de 151402 atendidas pela via formal e 483730, pela via não formal (CUBA, 2008), desde o seu nascimento até os 5 anos de idade, período anterior ao seu ingresso na escola de *Educación Primaria*, que acontece por volta dos 6 anos de idade. Esse período da educação pré-escolar, em Cuba, forma o primeiro elo de toda a educação da criança e constitui o primeiro subsistema do Sistema Nacional de Educação de caráter não obrigatório (HERNÁNDEZ et al., 1995, cap. 07).

De acordo com documentos oficiais (CUBA, 2002), Hernández et al. (1995, cap. 7) e UNESCO (2006), a Educação Pré-Escolar (Preprimaria) tem como objetivo principal alcançar o máximo⁸ de desenvolvimento integral e harmônico da criança, desde os 6 meses até os 5 anos de idade e, conseqüentemente, a sua preparação para a escola. Contempla três variantes fundamentais: o Círculo Infantil, para crianças de 0 a 5 anos, o *grado* pré-escolar ou preparação para escola de *Educación Primaria*, para crianças de 5 anos, e, por fim, a educação pelas vias não formais, desde o nascimento até os 4 anos, mediante concurso dos pais e da comunidade, no Programa “Educa a tu Hijo”. Para o acesso da criança tanto ao Círculo Infantil como à escola, é permitido que esta complete, até o dia 31 de dezembro, a idade correspondente ao seu grupamento escolar.

A educação cubana é estatal, com isso os centros escolares são mantidos financeiramente pelo Estado, inclusive o Círculo Infantil, a que o governo dedica bastante atenção, tanto à educação quanto à saúde das crianças.

A Educação Pré-escolar cubana, conforme os documentos da *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI 2004, p. 53), teve sua origem como um sistema, a partir das seguintes considerações:

- Define um fim único para a educação da população infantil com idade entre 0 e 6 anos, como expressão de igualdade, e reconhece a diversidade, no aspecto social, no cultural, no pessoal e na atenção às necessidades especiais. Isso decorre do mesmo conteúdo, métodos, procedimentos e recursos na prática do trabalho educativo, assim como de ter a pretensão em relação à qualidade que espera alcançar.
- Fundamenta-se em uma concepção própria sobre a educação infantil e suas idades.
- Ocorre a união entre as diferentes vias de organização do processo educativo (institucional e não formal) e da decisiva participação da família, nesse processo.
- Pressupõe participação ativa e unida dos diferentes agentes educativos da comunidade.
- Prevê a instrumentalização de um sistema de avaliação que inclui tanto o acompanhamento sistemático, como momentos avaliativos determinados que permitam avaliar a efetividade das estratégias educativas aplicadas.

⁸ Alcançar ao máximo o desenvolvimento significa trabalhar de acordo com as características individuais de cada criança e buscar atingir o máximo que se espera, para cada faixa etária. De acordo com documentos oficiais (CUBA, 2002, p. 54), a “educación preescolar tiene como fin «lograr el máximo desarrollo posible para cada niño y niña de 0 a 6 años» considerando este desarrollo como integral, que incluye lo intelectual, lo afectivo-emocional, lo motriz, los valores, las actitudes las formas de comportamiento y lo físico; es decir, el inicio de la formación de la personalidad. Este propósito se plasma en un currículo sustentado en más del 80% en investigaciones cubanas, con iguales contenidos programáticos, fundamentado en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los encargados de la atención educativa a los niños de estas edades independientemente de la variante organizativa que se aplique, formal o no formal”.

- Almeja a formação permanente e a capacitação sistemática do pessoal encarregado da atenção educativa das crianças (incluindo as famílias e os diversos agentes educativos da comunidade), em conformidade com as necessidades e características da faixa etária correspondente.

Conforme o Programa de Educação Pré-Escolar cubano (1994, p. 03), sua fundamentação não se refere somente às concepções pedagógicas mais gerais sobre as inter-relações entre o ensino, a educação e o desenvolvimento. Pressupõe princípios mais específicos relativos tanto aos fatores que condicionam o processo educativo, como às particularidades e características das crianças, em correspondência com a etapa do desenvolvimento em que se encontram, e que podem expressar-se com diretrizes que orientem sua estrutura e sua orientação metodológica. Sendo assim, esse programa se sustenta em um conjunto de princípios concernentes não só aos fatores que condicionam o processo educativo, como às particularidades e características das crianças. Entre os princípios que se destacam, estão:

1. A criança constitui o centro de todo o processo educativo:

De acordo com o Documento, o programa educativo e o processo para sua realização têm como objetivo central o de conseguir o desenvolvimento da criança, o qual não pode atingir sem que ela própria participe ativamente de todo processo.

Considerar al niño como centro de la actividad pedagógica, significa que la organización de su vida en la institución, la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre su educadora, él y sus compañeritos tienen que estar en correspondencia con las particularidades de su edad, con sus intereses y necesidades, y fundamentalmente tener un verdadero significado y sentido personal. (CUBA, 1994, p. 3).

O alcance dos fins e objetivos propostos está condicionado pelas possibilidades reais da criança. O documento afirma que as várias maneiras de organizar a rotina diária, a possibilidade de oferecer-lhe um tempo para fazer coisas independentemente do que sente desejos de fazer, além de permitir à criança o movimento e o intercâmbio com outras crianças, fazem parte do processo como um todo. Converter ainda o tempo das atividades programadas num momento de alegria e satisfação, como parte de seus requisitos pedagógicos, e mudar inclusive a programação pedagógica em um momento específico, para não interromper alguma atividade, tudo isso constitui expressões desse princípio fundamental (CUBA, 1994, p. 04). Considerar a criança protagonista no processo docente-educativo significa que ela

pode participar ativamente nas determinações do que e como fazer, isto é, compreender as suas ações.

Hurtado (2001, p.01) complementa essa discussão, argumentando da seguinte maneira:

Em toda atividade humana, para poder satisfazer as necessidades biológicas, socioculturais, produtivas e espirituais, se articulam diferentes sistemas fisiológicos, psicológicos e sociais de alta complexidade. Isso implica que cada pessoa tem uma particular maneira de ser e estar no mundo, de se relacionar-se com a realidade, com outras pessoas, com o espaço e os objetos. Este sistema é construído e desenvolve especialmente durante os seis primeiros anos de vida da criança. Pode-se afirmar que a ela começa a aprender desde o momento de sua concepção, todas as informações que recebe do exterior como um “*feedback*”.

A Perspectiva Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, concebe o aluno como sujeito ativo, que aprende em contextos sociais, e o papel do professor como construtor de contextos sociais promotores da aprendizagem, sendo a atividade um conceito central, promotor das condições para o processo de ensino e de aprendizagem. O professor tem o papel de mediador do processo de apropriação da cultura, e a criança, papel ativo nesse processo (OEI, 2004). Desse modo, o lugar central ocupado pela criança deve unir-se a outro princípio da educação, por causa das particularidades da etapa pré-escolar, qual seja, o papel diretor do adulto, na educação da criança (CUBA, 1994).

Ainda segundo a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil ultrapassa o entendimento das etapas de maturação exclusivamente biológicas. A criança é considerada um ser que interage no meio em que vive e que se modifica, em função dessas inter-relações. O pensamento é construído em um ambiente histórico e cultural, o que significa que a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. As possibilidades que o ambiente/professor proporciona à criança são fundamentais, para que esta se constitua como sujeito. Nessa medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental. Portanto, a compreensão desse aspecto da teoria é a base para a definição do papel da escola e do próprio professor.

2. O adulto desempenha um papel preponderante, na educação da criança:

O documento cubano (1994) parte do princípio de que a educadora deve conhecer os objetivos propostos no Programa Educativo, bem como conhecer as particularidades das crianças dessa faixa etária e principalmente do grupo que atende. Ela tem a responsabilidade de organizar, estruturar e orientar o processo pedagógico, conduzindo-o ao desenvolvimento.

Para o Programa de Educação Pré-Escolar cubano (1994), o papel principal do adulto é unir-se às determinações dele provenientes e garantir que a criança ocupe sempre o lugar central em todo o processo. Assim, afirma:

No se trata pues de una dirección en la educadora dice y hace y el niño oye e reproduce, sino de un proceso orientado hacia la participación conjunta de la educadora e los niños en el que estos, al hacer, se desarrollan. En cumplimiento de este principio resulta esencial en la edad preescolar porque las experiencias del niño son aún limitadas, el dominio de sus procedimientos para hacer necesitan mayor orientación y sus posibilidades para el trabajo independiente están en su etapa inicial de desarrollo. (p. 05).

O princípio pelo qual considera a criança como centro do processo e o princípio de que o adulto tem o papel principal em sua educação encontram suas expressões em outros que os sintetizam (CUBA, 1994).

A Perspectiva Histórico-Cultural concebe o processo de humanização por meio das relações estabelecidas com os outros. Assim, os sujeitos mais experientes, de modo especial o professor, ao interagir com as crianças, podem estimulá-las na apropriação e ampliação da linguagem, como também promover constantes processos de construção e transformação. Ao longo das muitas ocasiões de interações sociais, a criança atribui novos significados para a vida em sociedade e para as normas grupais, e aprende a resolver diferentes problemas. Tudo isso é possível pelo processo de internalização, ou seja, a criança reconstrói internamente as experiências externas, de forma ativa, interativa, mediada pelos processos sociais.

A teoria Vygotskyana confere ao processo de interação e, no caso da escola e dos professores, às intervenções pedagógicas e ao ensino, um papel central na construção do conhecimento. Nesse sentido, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal⁹ eleva o professor a uma condição de instigador, em seu trabalho com os alunos, pois é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal. A ideia de *mediação* é central para a compreensão das concepções Vygotskyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. O homem, como sujeito aprendente, não tem acesso direto ao conhecimento, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. A construção do conhecimento é compreendida pelo processo de mediação feita por outros sujeitos, no caso da escola, pelo professor erigido ao papel de mediador.

⁹ Segundo Vygotsky, existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 2008, p.97).

Cabe ao professor mediador promover a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os científicos veiculados na escola, de tal forma que, de um lado, os conceitos espontâneos possam inserir-se em uma visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, de outro lado, os conceitos científicos se tornem mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos, gerados na própria vivência da criança. Criem-se, assim, novas condições para que os alunos compreendam de maneira mais ampla a realidade.

O professor em sala de aula instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, fazendo-o explicitar seus conceitos espontâneos. A ajuda do adulto dá possibilidade à criança de resolver mais cedo os problemas complexos que não poderia enfrentar, se fosse deixada à mercê da vida cotidiana. Nesse sentido, as experiências das crianças, mais notadamente as que se dão de forma sistemática, no mundo escolar, parecem implicar mais desenvolvimento e maior conhecimento sobre a realidade física e social. Consequentemente, a intervenção das pessoas mais experientes na vida das crianças, criando-lhes espaços diferenciados de interlocução, parece ser fundamental para o desenvolvimento e a constituição de seu modo de ser social.

De acordo com Vygotsky (2008, p.51-58), a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura ocorre por intermédio da comunicação e inter-relação com outras pessoas. Esses processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam na atividade externa, primeiramente na relação interpessoal e, depois, é internalizada pela atividade individual e regulada pela consciência. Existe também a mediação da linguagem no processo de internalização da atividade, pela qual os signos adquirem significado e sentido.

A propósito da valorização do meio social e das interações sociais para o desenvolvimento psíquico do ser humano, o documento do Ministério de Educação de Cuba procura evidenciar as concepções de desenvolvimento infantil as quais não corrobora:

En esencia, esta concepción difiere de aquellos enfoques en que el desarrollo se considera como un proceso espontáneo, que tiene sus propias regularidades internas y que se realiza independientemente de las influencias externas, o de aquellos que, aun considerándolas, las supeditan a las leyes del desarrollo interno. (CUBA, 1994, p. 02).

E veicula uma posição definida em relação à concepção educacional pré-escolar do país:

La posición de carácter general de la cual partimos presupone en el plano pedagógico concreto, la elaboración de un sistema de influencias pedagógicas sistemáticamente organizadas y dirigidas al logro de

determinados objetivos, y estructuradas en un programa educativo. Se trata de un programa cuyo principal objetivo es lograr el máximo desarrollo posible de cada niño – lo cual constituye premisa indispensable de su preparación para la escuela-, que de acuerdo con el fin general de nuestra educación debe ser integral y armónico, por lo que el programa comprende objetivos para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad en correspondencia con las particularidades de esta edad. (CUBA, 1994, p. 02).

Libâneo (2004, p. 06) contribui nesse sentido, ao defender o valor da escola e do professor e ao argumentar que a escolha pela melhor forma de utilizar os conteúdos tem que partir do mediador, no caso da escola, o professor, responsável pela escolha das atividades. O autor se reporta a Vygotsky, para enfatizar que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos que visa à internalização dos signos culturais pelos indivíduos:

[...] será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas. O suporte teórico de partida é o princípio Vygotskyano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se liga os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

O meio social é a fonte fundamental de desenvolvimento da criança e não unicamente como condição externa; em acréscimo, o desenvolvimento se produz no processo de apropriação da cultura a partir da inter-relação que as crianças estabelecem com as pessoas e os objetos presentes no meio em que se encontram e das atividades que realizam.

3. A integração da atividade e da comunicação no processo educativo:

Esse princípio, conforme o documento oficial (1994), indica que a realização da atividade e da comunicação entre os adultos e as crianças produz o processo de apropriação da

experiência histórico-cultural nos pequenos, fazendo a conexão entre as particularidades específicas de cada idade.

En el transcurso de los diferentes tipos de actividad y en las formas de comunicación e interrelación que se establecen entre los niños y los que los rodean, se forman diversas capacidades, propiedades y cualidades de su personalidad. Aunque las diferentes actividades contribuyen al desarrollo infantil, existen algunas que resultan más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional con el adulto, en la lactancia; la actividad con los objetos, en la edad temprana y el juego, en la edad preescolar propiamente dicha, por lo que devienen medio esencial al estructurar su enseñanza y educación. (CUBA, 1994, p. 5)

O documento (CUBA, 1994) enfatiza ainda que a relação entre a comunicação essencialmente afetiva da educadora e a criança constitui o fundamento desse processo educativo. Justifica essa afirmação, argumentando que a livre comunicação entre as crianças não só quando o adulto propicia, mas também quando sentem a necessidade de fazê-lo, constitui um elemento importante por toda a vida da criança, na instituição educativa e não apenas nas atividades independentes¹⁰. A afetividade, em todos os momentos do processo, como a atividade, a comunicação, e em toda a vida da criança, é a pedra angular da educação nessa etapa do desenvolvimento.

4. Criar vínculo entre a educação da criança e o seu meio ambiente:

Encontra-se na base de todo o programa educativo esse princípio, que deve ser o elemento central na etapa pré-escolar. Tem o propósito de vincular a educação da criança ao meio ambiente em que está inserida. Para o documento de Cuba (1994), é nesse período de vida da criança que ela aprende, forma-se e se desenvolve, mediante as experiências que vive, além das relações diretas que mantém com os objetos e com as pessoas. E é no contato com seu meio, seu tempo e o seu espaço, que ela, em aproximação com a sua realidade, sente o desejo de compreendê-la, fazê-la seu, amá-la, e, ao se apropriar-se dela, enriquece-se e se desenvolve.

O documento cubano (1994) chama a atenção para a maneira como as coisas devem ocorrer com as crianças, durante o processo educativo:

Es necesario tener en cuenta que no se trata de sobrecargalo con una serie de conocimientos acerca de su medio natural y social, sino de vincular todo el

¹⁰ Fazem parte das formas de organização das atividades do currículo de Educação Pré-Escolar cubano, que tem o objetivo de propiciar a tomada de decisão por parte da criança, sobre o que, quando e como fazer, ajudando assim a desenvolver a sua autonomia (CUBA, 1994, p.24).

proceso educativo con el medio donde el niño vive y se desarrolla; aprovechar las posibilidades de ese medio para estructurar el proceso resulta imprescindible. (p.06).

5. Unir a instrução e a formação:

É na etapa pré-escolar que se formam as bases para o desenvolvimento das qualidades pessoais das crianças. Com esse pressuposto, o documento (1994) focaliza o princípio que expressa a necessidade de unir dois processos docentes e educativos, o instrutivo e o formativo, conferindo a eles especial atenção e importância.

De acordo com o documento, ainda, os professores devem propiciar, em todos os momentos da vida escolar, a formação de alguns sentimentos que precisam estar em conformidade com as particularidades e possibilidades das crianças, de acordo com sua idade, como, por exemplo,

[...] sentimientos de amor y respeto hacia su familia, sus compañeros y educadoras; hacia su patria, y los símbolos que la representan; hacia el trabajo que realizan las personas que lo rodean y la satisfacción por cumplir con sencillas tareas, así como cualidades personales como la bondad, la veracidad, la honestidad y la perseverancia, entre otras. (p. 06-07).

Esses sentimentos devem ser explorados pelas situações da vida cotidiana e através das relações interpessoais, para que tenham um verdadeiro significado, na vida da criança.

6. Vincular a instituição infantil e a família:

Todas as influências educativas que a criança recebe, no lar e no Círculo infantil ou na escola, devem ter uma profunda e estreita unidade. Isso determina que os educadores e os pais devam trabalhar em conjunto, planejando tarefas em comum, utilizando formas similares de tratamento para as crianças, de como ensiná-las, oferecendo-lhes exemplos adequados para preparar seu futuro.

La vinculación, familia-institución, presupone una doble proyección: la institución proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones reales de la vida del niño y orientar a los padres para lograr en el hogar la continuidad de la tarea educativa. La familia, proyectándose en la institución para ofrecer información, apoyo, sus posibilidades como potencial educativo. Se trata de una vinculación que se plasme en un plan de intervención común, con objetivos y estrategias similares; en una conjugación de intereses y acciones. (CUBA, 1994, p.07).

Essa vinculação entre família e educação permite a formação pedagógica dos pais, e isso inevitavelmente é tarefa da instituição. A estratégia de vinculação orientada pelos documentos torna-se essencial para conseguir um desenvolvimento pleno e maior satisfação e

alegria às crianças, pois garante uma estreita comunicação entre os pais e entre os pais e as educadoras.

7. Promover a sistematização dos diferentes componentes do processo educativo:

Essa sistematização ocorre em diversas formas de relação entre as distintas áreas do desenvolvimento, para um mesmo ciclo ou ano de vida, uma mesma área de desenvolvimento, em um ciclo determinado, ou para toda a etapa escolar, ou entre os diferentes ciclos da etapa escolar, acontecendo igualmente entre o fim da etapa pré-escolar e o início da educação primária.

Estas relaciones hay que tenerlas en cuenta para los diferentes componentes del proceso educativo: los objetivos que se plantean, los contenidos de las diferentes áreas, los procedimientos y medios didácticos que se utilizan como parte del tratamiento metodológico de acuerdo a las particularidades de las edades y las áreas del desarrollo, así como en las formas de valorar los resultados alcanzados. (CUBA, 1994, p. 08).

Para o documento (CUBA, 1994), esse princípio considera de grande importância a união entre os fatores afetivos e os cognitivos, em todo o processo de aprendizagem, já que eles constituem elementos do desenvolvimento que se pretende alcançar, de maneira integrada, de tal modo que cada momento do processo seja ao mesmo tempo instrutivo e educativo, ou seja, que provoque o desenvolvimento da personalidade em sua integridade.

8. A atenção às diferenças individuais:

Esse princípio é considerado fundamental para a idade pré-escolar e geral para todas as etapas da educação. Segundo o documento (CUBA, 1994), isso é determinado por ser este o período quando o desenvolvimento é produzido de maneira mais abrupta e acelerada. Portanto, dão-se maiores possibilidades para a existência de diferentes ritmos no desenvolvimento das crianças, em suas distintas idades dentro dessa fase e, ainda, entre as crianças de um mesmo grupo etário. É importante destacar que o trabalho diferenciado é necessário, uma vez que cada criança tem suas próprias particularidades, as quais a tornam única.

O Programa Educativo (CUBA, 1994) começa sua fundamentação teórica concordando com a compreensão de que a idade pré-escolar é uma etapa fundamental em todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança. Na perspectiva de Martins (2004), o conceito de personalidade aparece desde suas origens associado à noção de pessoa, termo derivado do latim *persona*, que, na abrangência do termo, significa o homem em suas

relações com o mundo. A autora prossegue, salientando que tal acepção desse termo se estende aos estudos sobre personalidade:

Pessoa e personalidade aparecem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular que suplanta a realidade concreta. A personalidade acaba por representar um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas, sendo abordada, portanto, como algo existente dentro do homem e que meramente se atualizará sob dadas condições de existência. (MARTINS, 2004, p. 83-84).

Ainda sobre a construção da personalidade, Martins (2004) reporta suas bases a fundamentos da epistemologia do materialismo histórico e dialético de A. N. Leontiev e Lucien Sève, entre outros, salientando que esses autores se assentam em princípios sobre os quais os homens se realizam através das histórias que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais.

Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do Homem como indivíduo social real: que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade. (MARTINS, 2004, p. 84).

A afirmação de que a idade pré-escolar constitui uma etapa fundamental em todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança é compartilhada por todos os pedagogos que discutem os problemas da educação, o seu desenvolvimento e a formação do ser humano. O documento alude, ainda, a vários estudos e investigações que têm evidenciado que é nessa etapa que se sustentam as bases e os fundamentos essenciais para todo o desenvolvimento infantil posterior, assim como à existência de grandes reservas e possibilidades para a formação de diversas capacidades, qualidades pessoais e o estabelecimento inicial de traços do caráter (CUBA, 1994, p.1).

O documento também sustenta que há diferentes posições sobre quais repousam as forças que produzem ou inibem esse desenvolvimento, as causas que o geram e as vias para alcançá-lo, partindo da consideração de que a resposta teórica que se dá a essas interrogações, em grande parte, repercute ou define as concepções de um programa educativo para essa etapa

do desenvolvimento infantil, de modo que se faz necessária uma clara determinação da posição dessa proposta, para a etapa do ensino pré-escolar.

Para tanto, na perspectiva desse documento, a concepção teórica em que se fundamenta corresponde às posições que reafirmam o papel essencial que têm as condições de vida e a educação, em todo o desenvolvimento da personalidade da criança, em geral, e mais especificamente na etapa pré-escolar, isto é, de como se educa uma criança, do sistema de ensino e de educação, desde seus primeiros anos de vida, ou seja, em condições de vida familiar ou em uma instituição educativa, de que dependerá em grande parte a formação de toda uma personalidade harmonicamente desenvolvida (CUBA, 1994).

Martins (2004), sobre esse desenvolvimento, argumenta que

[...] a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade. Neste sentido, a personalidade põe-se como atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana, de tal forma que a compreensão materialista da personalidade demanda uma compreensão materialista da individualidade. (p. 85).

Duarte (1993) apresenta algumas categorias para a construção histórica dessa individualidade, que são a objetivação e a apropriação, a humanização e a alienação, o gênero humano e a individualidade para-si, que solidificam uma teoria sobre a formação do indivíduo, a qual se efetiva pela mediação da realidade histórico-social, objetivando-se na e pela atividade histórica dos seres humanos.

De acordo com o documento, a concepção adotada por Cuba, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, difere daqueles enfoques em que o desenvolvimento é tomado como um processo espontâneo, que tem suas regularidades internas e acontece independentemente das influências externas; distingue-se ainda de outros enfoques, que, mesmo as levando em conta, subordinam as leis do desenvolvimento interno.

Para o documento (CUBA, 1994, p. 2), a posição de caráter geral da qual partem os autores pressupõe o plano pedagógico concreto, a elaboração de um sistema de influências pedagógicas, sistematicamente organizadas e dirigidas ao alcance de determinados objetivos e estruturas, em um programa educativo.

Esse programa tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento possível de cada criança – o qual constitui premissa indispensável de sua preparação para a escola –, que, de acordo com o fim geral da educação cubana, deve ser integral e harmônico,

pelo que o programa compreende objetivos para o desenvolvimento das distintas esferas da personalidade, em conexão com as particularidades dessa idade (CUBA, 1994).

Segundo os autores (CUBA, 1994), quando se aborda o caráter desenvolvimentista do programa, significa projetar-se na direção de um nível superior a um nível já alcançado em cada momento da educação, do ensino, da formação da criança, isto é, trabalhar sobre o futuro, sobre o possível desenvolvimento de cada criança e não adaptar-se ao nível já alcançado, o que não implica sua desnecessária aceleração.

A fundamentação do documento alude não somente às concepções pedagógicas mais gerais já expressas sobre as inter-relações entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas, necessariamente, envolve princípios mais específicos relativos tanto aos fatores que condicionam o processo educativo, como às particularidades e características das crianças, de acordo com a etapa do desenvolvimento em que se encontram e que podem expressar as diretrizes que orientam sua estruturação e sua orientação metodológica (CUBA, 1994).

O Programa de Educação Pré-Escolar Cubana tem como objetivo principal alcançar o máximo de desenvolvimento possível para cada criança de 0 a 6 anos, tendo em vista esse desenvolvimento integral, incluindo o intelectual, o afetivo-emocional, o motor, os valores, as atitudes nas formas de comportamento e o físico, quer dizer, a formação da personalidade conforme as particularidades de cada idade.

Esse propósito se traduz em um currículo sustentado, em mais de 80%, em investigações cubanas, com iguais conteúdos programáticos, e fundamentados nos mesmos princípios teóricos e metodológicos, além de orientações didáticas semelhantes para os encarregados da atenção educativa para as crianças dessas idades, independentemente da variante organizadora que se aplique, seja a formal, seja a não formal.

Tendo como fundamentação a discussão feita sobre os princípios norteadores do Programa Pré-Escolar cubano, examinaremos, a seguir, sua estrutura curricular, sua organização e o seu plano de educação pré-escolar.

2.2 Estruturas do Programa: Currículo, Fundamentação do Ciclo, Plano de Educação e Formas de Organização

O currículo, na Educação Pré-Escolar, está sustentado em investigações cubanas e, independentemente da variante organizativa que se aplique, institucional ou não institucional, possui iguais conteúdos programáticos, fundamentados nos mesmos princípios teóricos e metodológicos, além de ter orientações didáticas semelhantes aos responsáveis pelo cuidado dos meninos e das meninas nessa idade (UNESCO, 2008).

Além da estrutura peculiar dos processos e funções e suas inter-relações, para um determinado período, resultam também características para cada um delas, os tipos de atividades, as formas de comunicação, as relações da criança com o adulto e com as outras crianças e a posição que este ocupa, no sistema de relações sociais do programa educacional (CUBA, 1994, p. 15).

Essa concepção da organização do trabalho pedagógico no Círculo Infantil cubano tem seus antecedentes baseados no Plano de Atividades para os Círculos Infantis de 1973 a 1980, que estava estruturado por períodos de desenvolvimento definidos como *lactantes*, *parvulitos*, *parvulos* y *preescolar* (CUBA, 1994, p. 16). Conforme esses documentos, todos os pressupostos de caráter teórico se encontram na base da concepção do trabalho pedagógico com a criança pré-escolar, nas instituições infantis, que está organizado em quatro ciclos.

Essa divisão acontece devido às particularidades do desenvolvimento de cada idade, levando em conta a direção do trabalho, em função de alcançar o máximo de desenvolvimento de cada criança (UNESCO, 2008).

As subdivisões dos ciclos e as suas características serão apresentadas a seguir e são propostas de acordo com os documentos oficiais (CUBA, 1994; UNESCO, 2006), da seguinte maneira: Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo, Terceiro Ciclo e, por fim, o Quarto Ciclo.

O Primeiro Ciclo compreende o primeiro ano de vida da criança; portanto, de 0 a 12 meses. Esse processo é considerado o ponto de partida da educação do ano seguinte, levando em conta que esses meninos e meninas e suas famílias são atendidos pelas vias institucionais e não institucionais (UNESCO, 2008). É caracterizado fundamentalmente por um predomínio do desenvolvimento sensório-motor, pelo início do desenvolvimento da linguagem e por uma relação predominantemente afetiva, com poucas manifestações de autorregulação, já que a criança tem uma forte dependência do adulto como elemento essencial de comunicação

emocional e fonte de satisfação de suas necessidades fundamentais, gozando de uma limitada interação com o meio que a cerca e tendo necessidade de ser mediada pelo adulto como ser social e o mundo dos objetos que este lhe proporciona (CUBA, 1994).

O Segundo Ciclo é marcado por uma maior ênfase no desenvolvimento do processo cognitivo, especialmente na percepção e na linguagem, além de maior desenvolvimento da atenção e do pensamento concreto, na atuação direta com os objetos. Caracteriza-se pela tentativa da criança em fazer as coisas de forma independente e vinculada com o meio, fundamentalmente com os objetos e o mundo natural que a cerca, mediante ações concretas, e a ampliação das relações criança/adultos e criança/criança. Existe ainda um maior predomínio do afetivo sobre o autocontrole. Essa etapa corresponde ao segundo e terceiro ano de vida da criança, ou seja, de 12 meses a 2 anos (UNESCO, 2008; CUBA, 1994).

O Terceiro Ciclo corresponde ao quarto e quinto ano de vida da criança, 3 e 4 anos de vida. De acordo com o Programa Cubano (1994), ele é caracterizado sobretudo pelo predomínio da memória, pelo pensamento e a linguagem nos processos cognitivos e um maior desenvolvimento da imaginação. Ocorre o começo do equilíbrio entre o afetivo-emocional e o regulativo, de maneira que a criança tem maior controle de sua atuação, mas ainda não sobre seus próprios processos; isso lhe permite maior nível de independência na sua atuação na vida cotidiana e a possibilidade de escolher o que e com quem quer fazer. O jogo ocupa um lugar central em sua vida, e o raio de interação com o mundo natural e social que a rodeia se amplia de modo igual às suas inter-relações (UNESCO, 2008).

Esse último estágio da educação infantil é denominado Quarto Ciclo e corresponde ao 6º ano de vida dos meninos e meninas com 5 anos de idade. Esse período é caracterizado por uma consolidação do sucesso alcançado pelos distintos processos cognitivos que tiveram lugar na etapa pré-escolar. Apresenta um maior equilíbrio entre o afetivo-emocional e o regulativo, que começa a se manifestar não somente em sua atuação, mas também no início da regulação de seus próprios processos. Ocorre também uma maior ampliação da interação com o mundo social e natural que os rodeia e, conseqüentemente, das inter-relações. Embora o jogo siga ocupando lugar central em sua vida, existe já uma projeção para o estudo, como característica da opção escolar que pretende abraçar (UNESCO, 2008).

Em cada um desses ciclos citados estão determinadas as metas a atingir, permitindo ao professor um maior tempo para alcançá-las, inclusive aqueles casos em que o ritmo de desenvolvimento seja um diferencial. Para facilitar para os docentes na avaliação sistemática e na efetividade de suas ações educativas, para atingir os objetivos propostos, estes contam com os “logros del desarrollo”, que são determinados para cada um dos anos de vida da criança.

Os objetivos expressam aspirações de maior alcance e as realizações são a expressão do que se pode ir alcançando durante todo o processo educativo.

Conforme o documento cubano (CUBA, 1994), essa organização do trabalho pedagógico por ciclo permite que a educação disponha de um tempo de trabalho mais prolongado para conseguir o desenvolvimento das crianças e, de certo modo, oferece a possibilidade de a educadora e sua auxiliar permanecerem durante todo o ciclo com o mesmo grupo de crianças. Essa organização por ciclos está relacionada de maneira lógica com os objetivos e o conteúdo dos programas, com os seus métodos, meios e formas de organizar e dirigir os distintos tipos de atividades.

A educação pela via institucional se desenvolve desde o segundo ano (12 meses) até o sexto ano de vida (05 anos de idade). No ano de 2002, foi aprovada a extensão da licença maternidade, conferida às mães trabalhadoras, para um ano, sem prejuízo de vencimentos, de modo que o ingresso da criança na instituição ocorresse por volta do segundo ano de vida (12 meses).

O cuidado e a educação pela via institucional ocorrem em Círculos Infantís, Salas de Pré-Escolas, Círculos Infantís Mistos e Círculos Infantís Especiais. No período escolar de 2007/2008, Cuba possuía 1131 instituições encarregadas de oferecer essas modalidades de atendimento às crianças. Detalharemos a seguir cada instituição de atendimento e suas especificidades (UNESCO, 2008).

Os Círculos Infantís são instituições com o regime de atendimento externo para filhos de mães trabalhadoras. As crianças são atendidas nessa instituição por educadoras graduadas, com apoio de auxiliares pedagógicas. A vida cotidiana das crianças é regida por requisitos diários que, consideram a satisfação e as necessidades de alimentação e descanso, bem como os horários das atividades que contemplem as diversas ações pedagógicas que propiciem e estimulem o desenvolvimento infantil. Esses centros prestam serviços de atendimento dentário, entre outras especialidades, e contam com um programa nutricional que corresponde às necessidades da idade (UNESCO, 2008).

As salas de Pré-Escolas atendem a crianças de 5 anos, podendo estar localizadas dentro dos círculos infantís ou em escolas primárias urbanas e rurais. Nessa instituição, o trabalho é desenvolvido por educadoras graduadas especificamente em educação pré-escolar, amparadas de suas auxiliares pedagógicas, tendo a relação professor-aluno de 15x1. As crianças permanecem na escola das 8 da manhã até as 16 horas. As atividades na Pré Escola são organizadas segundo os requisitos estabelecidos para os Círculos Infantís (UNESCO, 2008).

Os Círculos Infantis Mistos são instituições que atendem crianças externas e as que têm necessidade do regime de internato, muitas vezes por incapacidade física e mental dos pais em assumirem a educação dos filhos, não tendo condições de lhes garantir o desenvolvimento, ou estando sob custódia do governo; a legislação cubana prevê, nesses casos, a custódia das crianças a uma família substituta voluntária, que fica responsável por atendê-las em finais de semana e nas férias. As crianças que estão sob custódia do Estado podem ser encaminhadas para adoção.

Por fim, os Círculos Infantis Especiais atendem às crianças com necessidades educativas especiais. O assessoramento metodológico desses centros é realizado sob o comando da direção da Educação Especial e Pré-escolar do Ministério da Educação (UNESCO, 2008) e (CUBA, 1994).

De acordo com o Programa de Educação Pré-Escolar cubano (CUBA, 1994), o desenvolvimento da criança que está na etapa pré-escolar é muito rico, amplo e se expressa por aquisições e formações muito variadas, tanto que alguns autores consideram que mais de 75% (inclusive até os 95%) das crianças que chegarão à idade adulta o conseguirão, graças a essa etapa escolar. Apesar dessa riqueza e variedade, a análise das regularidades do desenvolvimento nessa etapa oferece a possibilidade de estabelecer, com bastante precisão, alguns períodos em que os processos e funções psíquicas, suas características e propriedades, as inter-relações que acontecem entre eles, adquirem uma peculiaridade tal e uma estrutura de sistema que lhes permite diferenciar-se uns dos outros.

A fundamentação dos objetivos, seu sucesso e a relação entre ambos, de acordo com os autores desse documento, fazem com que os objetivos dessa proposta constituam um componente essencial na organização do processo docente-educativo. Atendendo às características da criança nessa etapa, os objetivos expressam os anseios que estão postos nos documentos, em relação ao desenvolvimento físico e psíquico da criança, e a formação de premissas do desenvolvimento de sua personalidade. Isso nunca se pode alcançar, fora do marco da interação e do conhecimento do mundo natural-social dos objetos e sua qualidade, mediante os diferentes tipos de atividades e através da comunicação fundamentalmente afetiva, com os adultos e as outras crianças (CUBA, 1994, p. 19).

Essa estruturação organizadora do trabalho pedagógico por etapas, de acordo com os documentos, leva necessariamente à formulação dos ciclos que, por parte, corresponde à orientação para a realização do desenvolvimento, mas requer um maior período de tempo; por outra parte, dá possibilidade para a educadora ter mais atenção sobre as diferenças e os ritmos de aprendizagem, e desenvolvimento nas crianças (CUBA, 1994).

Os autores (CUBA, 1994) consideram que a necessidade de alcançar os resultados por períodos de anos de vida seja mais interessante, pois é a forma de orientar a educadora na possibilidade de a criança ir alcançando, passo a passo, obter controle em determinados momentos, para se conseguir alcançar os objetivos propostos anteriormente. Para tanto, os objetivos expressam aspirações de maior alcance e os resultados constituem a expressão do que poderia ter alcançado durante esse processo.

Deve ficar claro, na concepção de trabalho da educadora, que resulta perfeitamente possível que algumas crianças em seu grupo não alcancem os resultados esperados em um ano de vida, em alguma área do desenvolvimento, mas que, na continuidade do Ciclo, poderão alcançar e, ao final, tenham conseguido atingir os objetivos. Isto é uma expressão da flexibilidade do trabalho da educadora em correspondência com as particularidades de seu grupo, ou de alguma criança.

Dada a estreita inter-relação entre os diferentes componentes do processo docente-educativo, deve haver uma coerência na estruturação dos programas por ciclos. Como os objetivos, os programas serão aplicados com certa flexibilidade, pelas educadoras, em função da fase de desenvolvimento das crianças, de suas experiências prévias e de seus ritmos de assimilação.

A organização dos processos educativos dos Círculos Infantis e das salas de Pré-Escola considera como uma condição indispensável para o sucesso da educação dos meninos e das meninas o processo de adaptação à instituição, que consiste em uma transição estável das condições de vida do lar para as condições de vida nos Círculos.

Esse Programa de Educação Pré-Escolar é estruturado de acordo com as áreas do conhecimento e desenvolvimento, envolvendo os seguintes conteúdos: Desenvolvimento Sócio-Moral, Motricidade, Conhecimento do Mundo, Língua Materna, Expressão Plástica, Música e Expressão Corporal, e Jogo, que descreveremos de forma mais detalhada, no quadro a seguir:

Áreas do Conhecimento	Conteúdos Específicos
1. Desenvolvimento Sociomoral	Envolve conteúdos relacionados às emoções e sentimentos, qualidades morais, relacionamentos interpessoais e normas de comportamentos sociais, hábitos culturais, educação e a formação para o trabalho.
2. Motricidade	Os conteúdos relacionados a essa área do conhecimento são a ginástica matutina e a educação física.
3. Conhecimento do Mundo	Envolve o conhecimento do mundo social, mundo natural e o mundo dos objetos, com suas propriedades e relações. Engloba as noções elementares da matemática, construção, relações espaciais e temporais e a educação sensorial.
4. Língua Materna	Engloba os conteúdos voltados para o vocabulário, construção gramatical, expressão oral, análise fônica, pré-escrita e literatura infantil.
5. Expressão Plástica	Dentro desse conteúdo, destacam-se o desenho, a modelagem e o trabalho manual.
6. Música, Expressão Corporal	Nesse item, não constam conteúdos específicos de acordo com a proposta educacional.
7. Jogo	O tempo geral do jogo não se limita ao que estabelecem as atividades programadas.

Quadro 1: Áreas do conhecimento com base no Plano de Educação Pré-Escolar

No item 1 do quadro acima, intitulado Desenvolvimento Sociomoral, o conteúdo da educação para o trabalho e a formação para o trabalho se faz presente desde o início do acesso da criança à instituição de forma prática, onde, aos 2 anos, ela começa a cumprir solicitações dos adultos e, aos 3 anos, ajuda em tarefas similares à dos adultos: serve água aos colegas durante as refeições, ajuda a distribuir materiais aos colegas durante as atividades programadas pela professora, entre outras tarefas; na horta escolar, realiza trabalhos de plantio, cuidado e colheita das verduras e dos legumes, para consumo próprio.

Na organização dos conteúdos acima citados no quadro 1, não consta a orientação para os serviços sanitários, mas é sugerido pelo programa para que os professores o incluam dentro do planejamento escolar. Tem o objetivo de formar hábitos higiênico-culturais relacionados à saúde infantil. Estes, mesmo não constando na programação de frequências diárias do quadro 3, ocupam uma parte importante na rotina diária dentro da organização das atividades na etapa pré-escolar: dentre outros, o banho, a alimentação, a higiene pessoal (UNESCO, 2006).

De acordo com os conteúdos das áreas citadas no Quadro 1, o Plano de Educação Pré-Escolar sugere as seguintes frequências diárias, ou seja, a quantidade de vezes que o conteúdo específico é contemplado nas atividades diárias programadas. Tendo em vista o nível de

desenvolvimento de cada criança e a flexibilidade permitida para organização das atividades, o cumprimento das frequências sugeridas pode variar, como se observa no quadro abaixo:

Educação Infantil	Faixa Etária	Frequência Diária
	1º ao 3º ano	02 (duas)
	4º e 5º anos	04 (quatro)
	6º ano	01 (uma) exclusivamente ao jogo

Quadro 2: Quantidade de frequência diária dos conteúdos na Educação Infantil

A Educação Pré-Escolar cubana possui seu regime, ou ano letivo, como conhecemos aqui no Brasil, compreendido entre o período de setembro a junho, com possibilidade de atendimento às crianças que necessitem para o período de férias, que corresponde aos meses de julho e agosto. No período de férias, as crianças são atendidas nas instituições infantis somente com atividades recreativas. A frequência semanal das atividades de cada área varia de acordo com a idade da criança, bem como com a duração dessas atividades. A sua subdivisão e os conteúdos curriculares correspondentes estão de acordo com os documentos apresentados no Quadro 3, da seguinte forma:

Educação Infantil	Faixa Etária	Frequência Semanal	Conteúdos Curriculares Atividades programadas	Duração
	1º ano	05 atividades	Linguagem	2 a 5 minutos
		05 atividades	Sensório-Motora	2 a 5 minutos
	2º ano	05 atividades	Linguagem	5 a 7 minutos
		02 atividades	Educação Física	5 a 7 minutos
		03 atividades	Conhecimento do Mundo dos Objetos	5 a 7 minutos
	3ª ano	04 Atividades	Linguagem	Até 10 minutos
		01 Atividade	Música	Até 10 minutos
		02 Atividades	Educação Física	Até 10 minutos
		03 Atividades	Conhecimento do Mundo dos Objetos Introdução da Ginástica Matutina	Até 10 minutos
	4º ano	05 Atividades	Jogo	Até 15 minutos
		05 Atividades	Língua Materna	Até 15 minutos
		03 Atividades	Conhecimento do Mundo dos Objetos	Até 15 minutos
		01 Atividade	Conhecimento do Mundo Natural ou	Até 15 minutos
		02 Atividades	Vida Social	Até 15 minutos
		02 Atividades	Música	Até 15 minutos
		02 Atividades	Educação Plástica Educação Física	Até 15 minutos
	5º ano	05 Atividades	Jogo	Até 20 minutos
		05 Atividades	Língua Materna	Até 20 minutos
		03 Atividades	Conhecimento do Mundo dos Objetos	Até 20 minutos
		01 Atividade	Conhecimento do Mundo Natural ou	
			Vida Social	Até 20 minutos
		02 Atividades	Educação Plástica	Até 20 minutos
		02 Atividades	Educação Física	Até 20 minutos
		02 Atividades	Música	Até 20 minutos
	6º ano	05 Atividades	Jogo	Até 25 minutos
		05 Atividades	Língua Materna	Até 25 minutos
		02 Atividades	Conhecimento do Mundo dos Objetos	Até 25 minutos
		01 Atividade	Conhecimento do Mundo Natural ou	Até 25 minutos
			Vida Social	
		02 Atividades	Noções Elementares de Matemática	Até 25 minutos
		02 Atividades	Educação Física	Até 25 minutos
		02 Atividades	Educação Plástica	Até 25 minutos
		01 Atividade	Música	Até 25 minutos

Quadro 3: Quantidade de frequência semanal, conteúdos curriculares e duração, na Educação Infantil

A organização dos processos educativos, nas instituições, é administrada também por um cronograma que possibilite a satisfação racional das necessidades básicas das crianças. Esse horário garante as horas de dormir e acordar, levando em consideração as idades e as particularidades individuais, o ritmo de mudança de uma criança para outra, a alimentação, assim como uma correta variação e com a preocupação da aplicação e a intensidade das atividades nos momentos em que a criança desperta do sono. É estruturado por anos de vida, de acordo com as particularidades desses processos em cada idade e das necessidades dos meninos e das meninas. Os processos educativos desenvolvem, atualmente, um programa de iniciação às novas tecnologias, no qual as crianças de 5 e 6 anos têm acesso à informática através de *softwares* desenvolvidos por especialistas, cujo conteúdo possui tarefas próprias para a idade e se relaciona com o programa do 4º e 6º anos de vida (UNESCO, 2008).

2.2.1 Organização das atividades

Segundo os documentos cubanos (CUBA, 1994), as atividades que as crianças têm de realizar estão muito relacionadas com os diferentes objetivos e conteúdos que se apresentam no programa. Isso significa que as crianças realizarão atividades de construção, de jogo, atividades para o desenvolvimento, atividades motoras, dramatizações e conversação, que possibilitam o desenvolvimento de sua expressão e a assimilação da língua materna. Essas atividades são muito variadas, mas todas elas devem ser pedagogicamente concebidas, estruturadas e dirigidas pela educadora, para que realmente alcancem os objetivos na aprendizagem, desenvolvimento e formação da criança. Por outro lado, as atividades realizadas pelas crianças podem responder também a três diferentes formas de organização no processo educativo, na instituição. Os conteúdos apresentados no Quadro 1 deste capítulo são especificados em vários tipos de atividades que são organizadas no processo educativo das instituições, que são: Atividades Programadas, Atividades Independentes, Atividades Complementares e Processos, que no Programa Cubano se refere às atividades permanentes da rotina diária.

As Atividades Programadas são a primeira forma de organização do processo educativo da instituição, de acordo com os documentos (CUBA, 1994) (UNESCO, 2008), especialmente concebidas para as distintas áreas do conhecimento e desenvolvimento. Estas têm um tempo determinado no horário e acontecem de acordo com a idade das crianças; constituem a base essencial para a aprendizagem dos conteúdos e dos diferentes programas e também para a formação das premissas das atividades pedagógicas que elas realizam nos primeiros anos da escola primária. A estrutura, a organização e a direção, assim como os métodos, procedimentos e meios didáticos para esse nível de educação, correspondem com as características e particularidades dessa faixa etária.

Conforme a flexibilidade dos programas e as suas frequências correspondentes, as atividades programadas poderão se estruturar de maneira a combinar harmonicamente os conteúdos referidos com as diferentes esferas do desenvolvimento, segundo as características do grupo de crianças e com a condição das educadoras e os conteúdos a trabalhar. Essa forma de estruturar as atividades programadas é uma forma a mais para favorecer a criatividade e a independência das educadoras.

A segunda forma de organização do processo educativo corresponde às Atividades Independentes, que ocupam um tempo e um lugar importantes no processo educativo do

Círculo Infantil. O seu conteúdo parte do interesse, gosto e necessidade da criança. Como o próprio nome já diz, devem propiciar a tomada de decisões pelas crianças sobre o que, quando e como fazer, desenvolvendo assim sua independência. Para que os objetivos sejam realmente cumpridos, deve-se ter uma grande flexibilidade em relação à sua concepção e realização, de sorte que todas as formas voltadas para os esquemas desvirtuem seus objetivos.

As Atividades Independentes podem ser realizadas com crianças de um determinado ano, mais nova ou mais velha que seu grupo, ou com crianças do mesmo ciclo. Os professores podem reunir os grupos de crianças dentro de ambientes fechados ou, de preferência, em espaços abertos, pois o que define a Atividade Independente é a possibilidade que a criança tem de poder selecionar entre as mais variadas e ricas alternativas, em que não se contrapõe como toda atividade a necessidade de sua organização e direção.

Em muitos contextos, considera-se que a Atividade Independente tem a função de criar um equilíbrio na carga intelectual que a criança pode ter, não nos esquecendo que sua principal função consiste em permitir que esta se sinta livre para alcançar seu potencial de maneira espontânea, ajudando, assim, a desenvolver a sua independência e criatividade (CUBA, 1994, p.25-26).

O conteúdo da Atividade Independente pode ser muito variado, desde que atenda aos interesses, gostos e necessidades das crianças, que devem ter a liberdade de poder fazer suas escolhas. Entretanto, a educadora, indiscutivelmente, exerce também sua influência, embora de uma maneira muito indireta, incluindo entre os materiais que as crianças têm à sua disposição; e algumas outras sugestões, ainda, que favoreçam a utilização, por parte da criança, que possam contribuir para o alcance dos objetivos propostos pela profissional.

Entre as mais variadas alternativas oferecidas às crianças durante as Atividades Independentes, apontadas pelo documento (CUBA, 1994, p. 26), estão os jogos. Dentre eles, os jogos de papéis, didáticos, de movimento, dramatizações, jogos musicais, passeios, não possuindo um esquema fixo de conteúdos (UNESCO, 2008), além de todas as atividades que a educadora puder criar para enriquecê-las. No entanto, não se oferece um esquema de conteúdos específicos para essas atividades, pois isso iria contra sua própria essência, que reside na livre escolha da criança entre as múltiplas opções oferecidas, constituindo este ser o elemento mais importante.

A terceira forma de organização do processo educativo da instituição, de acordo com o documento (CUBA, 1994, p. 26), são as Atividades Complementares. Como o próprio nome diz, é um complemento para as atividades programadas ou para o programa educativo, em geral. Essa forma de organização possibilita a utilização, por parte das crianças, dos mais

variados procedimentos para o enriquecimento de um determinado conteúdo, a sua reafirmação e exercitação.

Essas atividades estão concebidas para que o tempo dedicado a um determinado conteúdo do programa seja utilizado de maneira conveniente, isto é, no horário dedicado ao tempo da atividade programada de um conteúdo específico, aquelas crianças que não a estão realizando naquele momento têm oportunidade de realizar outra qualquer, variando os procedimentos que serão utilizados.

A experiência cubana baseada nos documentos (CUBA, 1994) tem evidenciado, na prática, que, enquanto a educadora realiza uma atividade com um pequeno subgrupo, com um conteúdo específico, as outras crianças realizam atividades independentes ou dirigidas, com diversos conteúdos, o que ajuda a reduzir sensivelmente o tempo destinado ao horário estabelecido pelo programa. Por essa razão, concebeu-se a atividade programada como via para o ensino e, ao mesmo tempo, se confirma o que a educadora está tratando, executando algo já dado ou introduzindo algumas questões que, às vezes, não é necessário tratar, nos pequenos subgrupos. Essas atividades são concebidas de maneira flexível, possibilitando a entrada e saída das crianças de seu grupo etário, e requerem o trabalho conjunto da educadora com sua auxiliar.

Um segundo momento dentro desse processo aborda as Atividades Complementares, como complemento do programa, de maneira geral. Trata-se da realização das atividades que não têm horário pedagógico estabelecido, mas com um conteúdo programático que é cumprido rigorosamente. Essas atividades não se realizam em um horário definido do dia, como acontece com a atividade programada, mas em qualquer momento da vigília ativa. Em relação ao jogo, a Atividade Independente é um processo de satisfação das necessidades. Tem particular importância nos grupos de 1º a 3º anos de vida. Por exemplo: as atividades musicais para as crianças de 1º e 2º anos, para as quais o programa oferece sugestões (CUBA, 1994, p. 28).

Desse modo, o programa de educação cubana procura contemplar as várias possibilidades de organização das propostas diárias a serem oferecidas às crianças, de modo que os objetivos educativos sejam desenvolvidos e contemplados, desde os processos cotidianos que envolvem as ações mais rotineiras de cuidados, higiene pessoal e de alimentação, entre outras, bem como aquelas que pretendem trabalhar com conteúdos de modo mais sistemático do que nas atividades de rotina diária.

2.2.2 Avaliação

A avaliação, segundo o documento cubano oficial que vimos citando (CUBA, 1994, p. 28), equivale à concepção do aperfeiçoamento. A idade pré-escolar tem um caráter eminentemente qualitativo, dirigido a comprovar o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, como consequência do cumprimento dos objetivos do programa, juntamente com todo o sistema de influências educativas no meio circundante. Por isso, seu fim não é conferir uma categoria avaliativa para as crianças.

O mesmo documento aponta que, ao estruturar o programa por ciclos, a avaliação se realiza levando em conta os objetivos elaborados para cada um deles. Contudo, não basta possuir um critério de avaliação das crianças, ao final do ciclo, sem que seja necessário comprovar o nível que estão alcançando durante o processo, isto é, dizer em que grau atingirão os objetivos propostos (CUBA, 1994).

As conquistas do desenvolvimento de cada ano de vida constituem um guia detalhado que permite à educadora valorizar como cada criança vem cumprindo os objetivos do ciclo. Além disso, essas aquisições do desenvolvimento de cada ano de vida em questão facilitam as análises do cumprimento dos objetivos, pois permitem avaliá-los qualitativamente e de maneira mais detalhada.

A avaliação não ocorre somente no final do ano de vida da criança ou do ciclo, mas ao longo de todo o processo pedagógico, sendo necessário avaliar o desenvolvimento alcançado pela criança também como um indicador da eficiência do processo, do trabalho das educadoras e auxiliares pedagógicas. É ainda uma maneira efetiva de avaliar quais medidas devem ser tomadas para se conseguir ótimos resultados no trabalho dos grupos e com cada criança pertencente aos distintos grupos (CUBA, 1994). A avaliação, feita pela educadora, sobre o desenvolvimento de suas crianças, cumpre uma importante função nos diferentes momentos em que ela considera significativa. Por exemplo, quando começa a trabalhar com um grupo que ainda não conhece, quando recebe crianças novas em um grupo já constituído, e em determinados momentos do ano letivo, para verificar como desenvolve o processo pedagógico e como serão cumpridos os objetivos do programa.

A seguir, apresentaremos, de forma breve, os objetivos gerais da Educação Pré-Escolar destacados no documento, que mais tarde aprofundaremos, durante as análises teóricas.

2.2.3 Objetivos Gerais da Educação Pré-Escolar Cubana

A essência política da Educação cubana permanece a mesma, desde o triunfo da Revolução de 1959; de natureza inclusiva, foi proposta para abranger e levar a educação a todos. Expressa o pensamento de José Martí, continuado por Fidel Castro, que o sintetizou em um discurso em 1987:

Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido, se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país, tenemos que a todos atenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos que se les pueda enseñar, a todos y a cada uno de ellos! Esse és el principio...¹¹

Com base no documento *En torno al Programa de Educación Preescolar*, do Ministério da Educação de Cuba, de 1994, a Educação Pré-Escolar tem duas tarefas fundamentais, que constituem a base essencial sobre a qual se pode alcançar todo o desenvolvimento posterior:

1º. Alcançar em cada criança o máximo de desenvolvimento de todas as suas possibilidades, de acordo com as particularidades próprias da etapa em que se encontra;

2º. Proporcionar à criança a preparação necessária para uma aprendizagem escolar de sucesso.

Como resultados a obter, na Educação Pré-Escolar, com base nas tarefas primordiais mostradas acima, os documentos salientam que as educadoras devem atingir os seguintes objetivos gerais:

- a. **Mostrar a formação de premissas do desenvolvimento sociomoral e afetivo**, que se expressam em:
 - Possuir um sentimento positivo que se manifeste por sentir alegria e satisfação em desempenhar alguns tipos de atividades que são realizadas no Círculo Infantil, como sentir carinho e respeito por aqueles que deles cuidam e os educam;

¹¹ Fidel Castro, discurso pronunciado no encerramento do XI Seminário Nacional de Educação Média, em 05 de fevereiro de 1987.

- Conhecer e manifestar respeito por sua bandeira e seu hino, assim como reconhecer e demonstrar admiração e carinho pelos heróis mais relevantes da pátria.
- Manifestar o desejo de participar de tarefas simples, compreendendo seu valor e utilidade, assim como respeitar a importância do trabalho do adulto.

b. Alcançar comportamentos socialmente aceitáveis e a formação de qualidades pessoais valiosas, de acordo com a etapa em que se encontra. Com isso, será possível:

- Ajustar seu comportamento às possibilidades da idade, às normas elementares de condutas esperadas no contexto em que a criança cresce e é educada;
- Manifestar satisfação por compartilhar ou se relacionar com seus colegas de sala, educadores e outros adultos do meio circundante;
- Mostrar bondade, sinceridade, respeito e carinho em suas relações com os demais.

c. Mostrar um adequado desenvolvimento intelectual, expressando-se da seguinte maneira:

- No domínio do conhecimento, em forma de representações gerais sobre os objetos, fatos, fenômenos mais simples da natureza e a vida social de seu meio mais próximo;
- Nas habilidades para estabelecer relações simples entre os fatos e fenômenos que conhece;
- No desenvolvimento das capacidades sensoriais, mediante a realização de ações com os objetos, levando em conta suas propriedades e qualidades;
- No domínio de procedimentos que lhe permitam solucionar distintos tipos de tarefas intelectuais que mostrem o desenvolvimento em seus processos psíquico-cognitivos, como a percepção, pensamento, ação e representação, formas elementares do pensamento lógico, memória e imaginação.

d. Evidenciar o domínio prático de sua língua materna, para:

- Utilizar um vocabulário amplo, relacionado com os objetos do mundo em que interagem.
- Pronunciar corretamente os sons do idioma.
- Expressar-se com clareza, fluidez e coerência sobre os fatos e experiências simples da vida cotidiana e das coisas que aprende.
- Sentir-se confortável e satisfeito ao utilizar as distintas formas da bela língua literária.

e. Estimular o desenvolvimento dos sentimentos e o gosto estético, para que seja capaz de:

- Refletir de forma plástica e criativa as vivências que mais o impressionam;
- Expressar valores simples ao apreciar a beleza da natureza na criação do homem e de seu próprio trabalho, assim como valorizar suas relações com outras crianças e com os adultos;
- Aprender a apreciar distintos gêneros musicais;
- Mostrar desenvolvimento de ouvido musical que lhe permita entoar melodias e reproduzir diversos ritmos.

f. Demonstrar o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, para poder:

- Alcançar coordenação e flexibilidade nos movimentos, executar exercícios combinados com equilíbrio, assim como regular e diferenciar as distintas ações motoras;
- Executar as ações motoras, alcançando maior independência e variabilidade, e iniciar a avaliação dos resultados dessas ações;
- Utilizar o corpo como forma de expressão, a fim de alcançar maior orientação no espaço;
- Apresentar uma boa postura corporal.

Depreende-se desses objetivos a presença do ideário do professor José Martí, além da clara intenção cubana em relação à formação da subjetividade e do cidadão intelectualmente capaz de participação ativa na cultura e no mundo do trabalho, além de prepará-lo adequadamente para os anos posteriores da escolaridade cubana.

Até este momento, procedemos a uma breve apresentação do Sistema Nacional de Educação cubano e de sua evolução. Destacamos a Legislação Vigente, a Estrutura do Programa e suas subdivisões, os objetivos gerais e a organização das atividades de todo o período pré-escolar. Em momento posterior, descreveremos os itens mais importantes dos objetivos específicos, que têm relação direta com o objeto desta pesquisa. A seguir, faremos alguns apontamentos sobre a fundamentação teórica que sustenta nosso trabalho, com foco especial para o jogo, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky e seus seguidores, entre os quais Daniil B. Elkonin e Alexis Leontiev.

CAPÍTULO 3 - O JOGO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreendermos o espaço que o jogo ocupa e o seu papel na Educação Infantil cubana, explicitaremos os pressupostos teóricos que o alicerçam, na vertente da Teoria Histórico-Cultural. Buscamos nesta investigação tomar como base os pressupostos dessa teoria, que são: o conceito de jogo (principalmente o de papéis) como atividade principal, a mediação, zona de desenvolvimento principal e o conceito de atividade principal, e sob esta ótica, identificar o lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana, com base na análise dos Documentos Normativos para a Educação Infantil de Cuba.

Nessa perspectiva, o capítulo que ora iniciamos se organizará primeiramente a partir de alguns apontamentos sobre o jogo na idade pré-escolar cubana e, por essas considerações, argumentaremos de maneira concisa sobre alguns aspectos da abordagem histórico-cultural que consideramos necessários para a discussão posterior a respeito do jogo para criança nessa etapa, suas características e importância.

Inicialmente, entendemos neste estudo que, para compreender a base teórica do jogo em Cuba, precisamos descrever o pensamento de Vygotsky sobre o objeto em questão.

Por meio de um enfoque histórico-cultural, L.S. Vygotsky (1982) aborda as origens e a função do jogo no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, apontando dois problemas fundamentais: o primeiro se refere à maneira como surge o jogo no desenvolvimento da criança, ou seja, se trata do problema da sua origem e a sua gênese, e o segundo se refere ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento infantil, isto é, o significado do jogo como forma de desenvolvimento pré-escolar. Vygotsky questiona se o jogo é uma forma dominante ou simplesmente uma forma predominante da atividade da criança durante esta etapa. A resposta a essa pergunta faz toda a diferença em relação à compreensão do que estamos estudando – o jogo na etapa pré-escolar em Cuba.

Vygotsky (1982) argumenta que definir o jogo pelo princípio do prazer não é correto por dois motivos. O primeiro, porque existem atividades semelhantes que podem proporcionar à criança prazer de maior intensidade que o provocado pelo jogo, como o desenho, as atividades plásticas e criativas em geral. Inclusive, esse princípio, segundo o autor, também é válido para a sucção, porque a criança procura um prazer funcional que atenda às suas necessidades, mesmo que ela não o saiba. O segundo motivo para não definirmos o jogo com base no princípio do prazer é o fato de que conhecemos alguns jogos que, durante a sua realização, não proporcionam o prazer, ou simplesmente proporcionam prazer, se o resultado for interessante para a criança; tais jogos, os quais dominam o final da

etapa pré-escolar e o início da escolar, denominados jogos esportivos¹², são acompanhados de um grande descontentamento, principalmente quando a criança não leva a vantagem desejada. Por isso, considerar a definição do jogo na Educação Infantil somente pelo princípio do prazer e da satisfação não seria correto.

Por outro lado, segundo Vygotsky (1982), deixar de enfrentar o problema do jogo desde a sua perspectiva, tendo em vista que é através dele que se realizam as exigências das crianças, seus estímulos para sua ação, suas aspirações afetivas, significaria intelectualizar o jogo. A dificuldade presente em uma série de teorias sobre o jogo leva de certa maneira à intelectualização desse problema. O erro de muitas teorias está em desconhecer as necessidades e as exigências das crianças em um sentido mais amplo e tudo o que pode reunir sob o nome de jogo e as motivações relacionadas com a atividade. Explicando o desenvolvimento da criança pela óptica das suas funções intelectuais, qualquer uma delas se apresenta diante de nós como seres teóricos, pois, dependendo do maior ou do menor nível intelectual no qual se encontram, passam de uma faixa etária para a próxima etapa, não são consideradas as exigências, inclinações, os impulsos, as motivações de suas atividades, sem as quais não ocorrem naturalmente. Desse modo, argumentaremos sobre o jogo a partir dos elementos acima.

Qualquer mudança ou qualquer passagem de um nível de idade a outro está vinculado a mudanças bruscas de motivações e estímulos que induzem a criança a agir. Determinadas ações que para o bebê constituem valor superior deixam de ser objeto de interesse para a criança na primeira infância. A maturação de novas necessidades, de novas motivações para as atividades deve naturalmente se apresentar em primeiro plano, mesmo porque a criança satisfaz certas necessidades através dos jogos. Não se pode entender o tipo particular de atividade que é o jogo sem antes compreender o caráter desses impulsos.

Na idade pré-escolar, surgem exigências particulares e estímulos importantes para o desenvolvimento da criança que acabam convergindo para o jogo. A tendência da criança nesse período é de realizar e satisfazer seus desejos de maneira imediata, e torna-se difícil o adiamento desses desejos, sendo possível dentro de certos limites restritivos. Exemplo dado por Vygotsky (1982) em relação a esse assunto é que ninguém conhece uma criança com menos de três anos que deseja fazer algo dentro de poucos dias, pois o comum seria ser

¹² Os jogos desportivos são constituídos por várias modalidades, como voleibol, futsal, futebol, handebol, polo aquático, basquetebol, entre outros, e, desde sua origem, têm sido praticados por crianças e adolescentes dos mais diferentes povos e nações. Sua evolução é constante, ficando cada vez mais evidente seu caráter competitivo, regido por regras e regulamentos (TEODORESCU, 1984). Consideram-se jogo desportivo não somente os jogos de educação física, mas também os jogos competitivos, com vencedor e com resultados.

bastante breve o caminho desse impulso até a sua realização. O autor diz ainda que se, na idade pré-escolar, não ocorrer a maturação e o desenvolvimento da expectativa de satisfação imediata dos seus desejos e impulsos, a tendência é de não ocorrer o jogo, porque o jogo não se desenvolve quando nos deparamos com crianças menos desenvolvidas intelectualmente e nem com crianças com uma esfera afetiva pouco desenvolvida.

De acordo com Vygotsky (1982), do posto de vista da esfera afetiva, o jogo se forma na fase em que aparecem as tendências dos impulsos irrealizáveis. Exemplo disso é que, quando a criança quer apanhar algo, ela o faz rapidamente, mas se não estiver ao seu alcance faz manha, atirando-se ao chão, esperneando, ou ainda pode renunciar e se conformar em não ter o objeto desejado.

No início da idade pré-escolar, surgem na criança os desejos insatisfeitos e a tendência de não serem imediatamente realizáveis, mas conserva-se a tendência da primeira infância de realizar imediatamente esses desejos, a exemplo de quando a criança quer ser um cavaleiro e montar em seu cavalo, tratando-se nesse caso de uma situação em que o desejo se torna impossível de acontecer. O que acontece quando passa pela rua uma pequena carruagem e a criança quer passear nela, de qualquer maneira? Se for uma criança mimada, insistirá a todo custo para que a mãe a coloque na carruagem, muitas vezes se jogando ao chão. Em se tratando de uma criança obediente, e acostumada a abdicar dos seus desejos, se afastará da carruagem, ou a mãe lhe oferecerá algo como um doce ou distrairá a criança com uma demonstração mais forte de afeto, fazendo com que ela desista do seu intento naquele momento.

É por volta dos três anos de idade que aparecem nas crianças tendências especialmente contraditórias. Surgem, por um lado, uma série de exigências imediatas não realizáveis, desejos que não se pode satisfazer, contudo os desejos de realizar imediatamente permanecem e não são eliminados. Dessa maneira, nasce o jogo, segundo Vygotsky.

Do ponto de vista da razão, Vygotsky alerta que devemos entender o jogar na criança sempre como uma realização imaginária, ilusória, de desejos irrealizáveis. A imaginação constitui essa nova formação que falta na consciência da criança na primeira infância e representa uma forma especificamente humana da atividade da consciência, e como todas as funções da consciência aparece inicialmente pela ação. Os animais não possuem, de maneira nenhuma, a imaginação. O jogo é a imaginação em ação, ou podemos inverter, dizendo que a imaginação, no adolescente e na criança escolar, é o jogo sem ação (VYGOTSKY, 1982).

O autor não acredita que, na idade pré-escolar, o prazer provocado na criança através do jogo seja determinado pelo mesmo mecanismo afetivo de sugar a chupeta, não

correspondendo ao ponto de vista do desenvolvimento da criança nessa fase. Isso não significa que o jogo possa surgir como resultado de qualquer desejo insatisfeito. O fato é que, nas crianças, não existem unicamente reações singulares afetivas e fenômenos singulares, mas tendências afetivas generalizadas, e não materializadas.

Ressaltamos que o essencial do jogo é a atuação dos desejos, mas não os individualizados, e sim os de sentimentos generalizados. Na etapa pré-escolar, a criança começa a perceber suas relações com os adultos e a carga afetiva existente entre elas, e a diferença entre a primeira infância é que as reações emocionais são generalizadas e a criança passa a reconhecer a autoridade do adulto. A existência desses afetos generalizados no jogo não significa que a criança compreenda as motivações que ali acontecem e que o executa de modo consciente; ela joga sem ter consciência das motivações das atividades lúdicas. De maneira geral, pode ser dito que o campo das motivações, das ações e dos impulsos é um dos menos conscientes e que se torna consciente na idade de transição, ou seja, somente o adolescente consegue responder por que faz isso ou aquilo, quando perguntado.

Vygotsky (1982) assevera que o critério para se distinguir a atividade lúdica da criança de outras formas de atividade é levar em conta o fato de o jogo criar na criança uma situação imaginária, que ocorre pela divergência do campo visual e semântico, que se manifesta na idade pré-escolar e atribui ao jogo grande influência no desenvolvimento infantil.

O jogo como situação imaginária é um novo tipo de comportamento, e a atividade na situação imaginária desvincula a criança das amarras situacionais. O comportamento da criança pequena, principalmente o bebê, é determinado pela situação em que a atividade ocorre, situação diferente da que ocorre no jogo. No jogo, a criança aprende a agir em uma situação conhecida, que tem em mente, e não em uma situação visível, baseando-se em motivações e impulsos interiores e não em impulsos e motivações provenientes das coisas.

Na perspectiva de Vygotsky (1982), o jogo não é um elemento predominante no desenvolvimento da criança e sim o elemento desencadeador do desenvolvimento. Nas principais situações da vida, a criança se comporta de maneira absolutamente oposta ao seu comportamento no jogo. No jogo a ação está subordinada ao sentido, enquanto na vida real a ação visivelmente prevalece sobre o sentido. O jogo, como desencadeador de desenvolvimento, cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, fazendo com que ela pareça tentar dar um salto por cima do seu comportamento habitual. A relação entre o jogo e o desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. Através do jogo se produzem mudanças das atitudes e da consciência de caráter mais geral.

Sendo assim, o jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. Proporciona à criança a ação em um campo imaginário, em uma situação fictícia, a criação de uma intenção espontânea, a formação de um plano de vida, de motivações voluntárias, colocando-a em um nível superior de desenvolvimento, fazendo de sua atividade o fundamento do desenvolvimento na idade pré-escolar. A criança se move através da atividade lúdica e, **somente** nesse sentido, podemos chamar o jogo de atividade principal que determina o seu desenvolvimento.

A propósito, podemos perguntar, a esta altura: como deve ser o jogo?

De acordo com Vygotsky (1982), a criança começa o jogo através de uma situação imaginária, muito próxima da situação real. Na situação inicial, a regra se encontra em um estágio superior em relação ao imaginário. É uma situação imaginária, mas a criança a torna compreensível (recorda) em sua relação com a situação real, que acabou de acontecer. O jogo é uma atividade cuja finalidade ou objetivo tem importância, pois ele determina a relação afetiva da criança em relação a ele e torna-se um dos momentos dominantes, sem o qual o jogo perde seu sentido. A regra se faz presente no final do desenvolvimento e, quanto mais exigente, mais adaptações requerem da criança. Jogos sem novos desafios não empolgam as crianças. Essa situação estava presente anteriormente, mas não tão às claras. Surge então um conjunto de qualidades no final do desenvolvimento que passam a um primeiro plano, mesmo que limitadas em seu início. Os momentos que são secundários no início tornam-se centrais no final, e os momentos dominantes no início passam a ser secundários no final.

O jogo é uma consequência das próprias ações da criança. Podemos dizer que, no jogo, a criança é livre, mas essa é uma liberdade ilusória, que determina suas ações a partir do seu “eu”, pois a criança submete suas ações em determinada direção, agindo com base no significado do objeto. Vygotsky (1982) discute que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criança quando cria uma situação fictícia desenvolve um caminho até o desenvolvimento do pensamento abstrato. O autor acredita que a regra que esta ligada a essa situação pode levar ao desenvolvimento das ações da criança, tornando possível diferenciar o jogo do trabalho da criança, que na idade pré-escolar é fundamental.

O jogo se assemelha pouco aos resultados que proporciona e somente uma profunda análise interna permitiria determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. O jogo, nessa etapa, não morre, mas penetra na atitude da criança em relação a sua realidade. A natureza do jogo mostra que ele cria uma nova relação com o campo intelectual, entre a situação do pensamento e a situação real.

Conforme Boronat (2001), a teoria pedagógica cubana atual parte de um enfoque histórico-cultural, com base nas ideias de Vygotsky. A esse respeito, sublinha:

La teoría pedagógica cubana actual, parte de un enfoque histórico cultural, sobre la base de las ideas de Vygotsky. Así proyectamos nuestra práctica teniendo como premisa el carácter rector de la educación en su relación con el desarrollo. Partir de un enfoque histórico-cultural es, fundamentalmente, adoptar una posición humanista y optimista: la personalidad no es innata, su formación y desarrollo se encuentran íntimamente ligados a las experiencias educativas y culturales en general que el individuo recibe, el nombre es educable. (BORONAT, 2001, p. 08).

A autora enfatiza que, em Cuba, o sistema educacional reconhece o papel diretivo da educação e o seu compromisso de ser a influência mais qualificada na formação da personalidade da criança. Com base no enfoque da Teoria Histórico-Cultural sobre a personalidade, a autora sustenta que o processo de formação da personalidade se inicia desde o nascimento e ocorre de forma contínua até a fase adulta. Este é um processo ativo em que o indivíduo interage com os fenômenos naturais e sociais e vai se apropriando das qualidades dos objetos e dos procedimentos necessários para atuar com esses fenômenos, suas características e, de maneira geral, interagir com todas as formas de condutas sociais. O desenvolvimento da formação da personalidade se dá através da atividade principal típica de cada idade, que possui, em suas características, condições mais apropriadas para que se produza o desenvolvimento, contribuindo de maneira mais significativa, por responder à necessidade básica da criança, no momento evolutivo em que se encontra.

Ainda de acordo com Boronat (2001), essa abordagem teórica tem uma grande importância na prática pedagógica cubana, pois é necessário realizá-la reconhecendo, em primeiro lugar, que existe um tipo de atividade que não pode ser ignorada, que deve ocupar um lugar de destaque; em segundo lugar, que não se pode perder de vista que existem outros tipos de atividades capazes de revelar uma influência decisiva, nessa etapa do desenvolvimento. Lembramos que, no caso da Educação Pré-Escolar Cubana, a atividade principal na idade pré-escolar é o jogo e o jogo de papéis. Cuba tem adotado o jogo como uma prática pedagógica de grande importância, no desenvolvimento da criança e no currículo da Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, Boronat (2001, p.15) afirma:

Asumiendo un enfoque histórico-cultural de esta actividad, entendemos que su origen, naturaleza y contenido tienen un carácter social: el juego humano no es instinto, surge e desarrolla bajo la influencia, intencionada o no de los adultos, de aquí la consideración de que los educadores pueden contribuir de manera significativa a elevar su potencial educativo, mediante la utilización de procedimientos muy peculiares de dirección pedagógica.

A autora justifica a posição em relação ao jogo, argumentando que isso não entra em contradição com respeito ao caráter independente dessa atividade, visto que os procedimentos relacionados ao jogo são encaminhados pela educadora com a finalidade de potencializar a sua ação. Explicita como isso se processa:

El adulto juega con los niños, y desde su posición de copartícipe del juego, mediante sugerencias, proposiciones, y si fuera necesario demostraciones, va conduciendo la actividad hacia el logro de objetivos educativos y sin perder de vista, además, las necesidades de los niños, sus intereses, propiciando su iniciativa y su creatividad. (BORONAT, 2001, p. 15).

A possibilidade formativa do jogo e a sua influência nas diferentes esferas do desenvolvimento psíquico estão diretamente ligadas à independência que as crianças alcançam por elas mesmas, por meio da atividade principal, o que justifica a adoção realizada por Cuba da concepção do jogo como atividade principal:

Al asumir la concepción del juego como una actividad fundamental, es ubicado en el centro del currículo y se proyecta su utilización en diferentes momentos del proceso educativo. De acuerdo con ello, concebimos formas particulares de participación del educador, pero siempre bajo un criterio de intencionalidad, debiendo diferenciarse la utilización del juego como tal, de la utilización de procedimientos lúdicos para elevar el tono emocional en una actividad didáctica o para tratar determinados contenidos del programa mediante a realización de tareas lúdicas. (BORONAT, 2001, p. 15).

O jogo como atividade fundamental, na etapa pré-escolar, com as características apresentadas anteriormente, tem uma história de aplicação em Cuba, nas instituições formais e não formais de educação infantil, e toma como base pesquisas de estudiosos cubanos, como Boronat, Duque, Garcia, entre outros.

A história remonta à década de 70, quando se realizaram em Cuba os primeiros estudos sobre o jogo, do ponto de vista pedagógico, e sobre a base de uma Teoria Histórico-Cultural. A essa época, os resultados desanimaram os estudiosos que o fizeram, pois encontraram na amostra de aproximadamente 1000 crianças, uma abordagem inatista do jogo, vigorando como entretenimento e “jogo livre”, com pouca atenção por parte dos professores para essas atividades, com exceção dos jogos didáticos. Investigou-se sobre o nível de desenvolvimento das crianças quanto ao jogo e, fundamentada nos níveis de desenvolvimento de D. B. Elkonin, a pesquisa comprovou que as crianças estavam abaixo do esperado.

Conforme Boronat (2001), a partir dos primeiros resultados do estudo, novas investigações de caráter experimental se iniciaram, com o objetivo principal de determinar

novas orientações e procedimentos pedagógicos que permitissem elevar o nível de desenvolvimento das crianças na atividade do jogo. Ou seja, pretendia-se fazer com que as crianças tivessem domínio sobre as formas de atuar e de interagir no jogo e, por esse domínio, se tornarem independentes e criativas. Nesse estudo, utilizou-se principalmente o jogo de papéis, por ser o jogo que mais caracterizava a criança na idade pré-escolar. Das investigações descritas derivam as orientações metodológicas para trabalho prático com o jogo, nas instituições pré-escolares e nas modalidades não formais, que se uniram a uma preparação teórica docente, contribuindo

[...] a que los educadores proyectaran mejor su trabajo y el de orientación a los padres, en lo referido a utilización del juego con fines de educación, en sus distintas formas de concebirse dentro y fuera de la institución. El juego alcanza el rango de actividad fundamental y ocupó en el lugar que con tal razón le pertenece. (BORONAT, 2001, p. 16).

A concepção do jogo e seu emprego, nas instituições educacionais cubanas, apoiam-se na base teórica do enfoque histórico-cultural, isto é, de sua compreensão de jogo como uma atividade que surge e se desenvolve sob a influência intencional ou não do adulto. Boronat (2001) destaca que, pelos resultados alcançados com a metodologia experimental, na década de 70, elaboraram-se orientações pedagógicas para o uso e a prática, por parte dos educadores:

Sin desconocer la importancia de la utilización de todos los tipos de juegos en la práctica de la educación de los niños de 0 a 6 años, la pedagogía preescolar cubana dedica especial atención a un tipo de juego que está presente en la mayoría de las clasificaciones: o juego de roles, - también llamado simbólico, de papeles dramatizados o del “como si”, según diversos autores. Este tipo de juego tiene una significación especial para el desarrollo del niño en la edad preescolar. (BORONAT, 2001, 21).

A autora define o jogo de papéis como uma forma particular de atividade das crianças, que surge no desenvolvimento histórico da sociedade, cujo conteúdo essencial é a atividade do adulto, suas ações e as interações pessoais. Não possui relação nenhuma com a hereditariedade, é um produto socialmente construído. Considera o jogo como uma atividade fundamental, na idade pré-escolar, porque os pequenos resolvem no jogo uma contradição que é própria dessa idade, como a de ser iguais aos adultos e fazer as coisas do modo como o fazem, ou ainda quando suas possibilidades reais não lhes permitem. É no jogo de papéis, em que as crianças podem fazer o que desejam, sempre no plano imaginário, de sorte que este

influencia de maneira significativa no desenvolvimento psíquico da criança, constituindo uma via para a solução e outra para a contradição (BORONAT, 2001).

Nos jogos de papéis, podemos identificar claramente quatro elementos presentes mais ou menos segundo o desenvolvimento dos participantes, durante a realização dessa atividade: os papéis que assumem as crianças, as ações que desempenham os papéis, os objetos utilizados em suas ações, as ações realizadas entre os participantes dos jogos.

Boronat (2001) argumenta que os elementos delineiam as ações, uma vez que, quando a criança assume um papel, atua como se fosse outra pessoa, geralmente um adulto ou ainda outra criança ou um animal, cujo nome e funções se atribuem, expressando-se verbalmente e com os gestos relacionados. As ações e as relações inerentes à pessoa que a criança diz ser, e as normas estabelecidas pela sociedade, atuam como regras ocultas dentro do jogo de papéis; para desempenhá-las bem, a criança tem que cumpri-las. As ações lúdicas se efetivam nesse tipo de jogo em um plano imaginário, podendo ser identificadas por não constituírem uma reprodução exata da realidade, mas um esquema dela. A criança não busca no jogo de papéis um resultado concreto, porque sabe que não produziu nenhuma mudança na realidade, a partir da ação exercida.

Os elementos que integram a estrutura do jogo de papéis estão presentes, de alguma forma, em outros tipos de jogos na posição em que ocupa a criança, as ações e os objetos que utiliza, assim como as relações que estabelece com os outros participantes do jogo.

Boronat (2001) faz algumas sugestões quanto à metodologia do trabalho pedagógico, na orientação de alguns jogos na idade pré-escolar, aludindo aos Métodos Orais e Práticos.

Os Métodos Orais são aqueles nos quais a educadora usa diversos procedimentos, como explicação, conversa e sugestões, intervenções, perguntas e negociações, sendo este último procedimento o mais efetivo para a educação através do jogo, pois, com as negociações, a educadora a auxilia a criança para que aprenda a se organizar, durante situações diferentes em seus jogos, para posteriormente vir a resolvê-las. No Método Prático, é sugerido à educadora que demonstre os jogos, jogue junto com as crianças, dê exemplos com a ajuda de dois ou três colegas, para que todos vejam. A demonstração deve ser breve e pode ser repetida várias vezes com outras crianças e com aqueles que desejam participar.

Os métodos e procedimentos interferem de forma direta e indireta, no conteúdo e desenvolvimento dos jogos, mas a autora chama a atenção para que a educadora tenha a consciência de que o jogo é uma atividade independente e onde não pode perder de vista a iniciativa criativa das crianças. Essas sugestões didáticas foram desenvolvidas para a atuação dos professores, nos diferentes tipos de jogos, com base na classificação de Jean Piaget, como

os jogos de papéis, os jogos dramáticos, os jogos de construção, os jogos de movimentos e os jogos didáticos. A autora recomenda alguns conteúdos para o jogo das crianças, a fim de que os educadores saibam combinar suas diferentes manifestações, com o propósito de enriquecer os jogos infantis, como os brinquedos – “Los juguetes”, a vida em torno da criança – “la vida circundante”, e a literatura artística – “La literatura artística” (BORONAT, 2001).

A propósito, este trabalho tem como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, razão pela qual assumimos a concepção de desenvolvimento eminentemente histórica, de modo que o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade é determinado pelas interações socioculturais mediadas.

Nesse sentido, de acordo com Elkonin (1998, p. 19), na Teoria Histórico-Cultural, o jogo é compreendido em termos gerais como uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais; assim, afirma que a base do jogo é social:

O singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. (ELKONIN, 1998, p. 36).

O homem é um ser social e o desenvolvimento dos processos humanos, principalmente na infância, acontece através das relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento, por meio das interações com outros homens.

A discussão anterior é corroborada pela afirmação de Vygotsky (1996), para quem o bebê depende dos cuidados do adulto, em todas as circunstâncias, resultando em um conjunto de relações sociais muito peculiares entre a criança o adulto e o seu meio. Por isso, o primeiro contato da criança com a realidade está socialmente mediado, sendo que a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o início.

A esta altura, trataremos da importância das relações sociais entre criança, adultos e meio, veiculada pela Teoria Histórico-Cultural, visto que tais relações imprimem um papel relevante, na educação da criança pequena, no que concerne à constituição da pessoa, possível com a participação dos outros e a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Assim, podemos afirmar que todas as elaborações que promovem a humanização são resultantes de complexas relações sociais, nas quais as crianças se inserem e das quais ativamente participam. As interações criança-criança e professor-crianças engendram

significados que favorecem a passagem do conhecimento espontâneo para o científico¹³, promovendo a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores capazes de propiciar um novo olhar sobre o meio físico e social.

Na verdade, tendo em vista que, para a teoria, fundamental não é a figura do professor ou do aluno, mas a criação de um campo interativo, onde acontecem as ações compartilhadas, no espaço em que ocorre a elaboração de conhecimento, através da interação, o papel da mediação do adulto se apresenta como primordial. A ação conjunta com outros sujeitos humanos engendra maneiras diversificadas de pensar, e isso acontece pela apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere. O professor, por meio de suas explicações, questionamentos, informações, entre outras atividades, escuta, apoia as iniciativas da criança, estimula, permite ao aluno explicitar seus conhecimentos espontâneos, articulando-os aos conhecimentos científicos transmitidos pela escola, de tal modo que aqueles possam se inserir numa visão mais abrangente da realidade, característica do segundo tipo de conhecimento. Essa articulação é importante, porque torna os conhecimentos científicos mais concretos e significativos para a criança.

Neste ponto de nossas reflexões sobre a relevância do processo de interação às intervenções pedagógicas e ao ensino na construção do conhecimento, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) fornece subsídios para reforçar o papel de desafiador, algumas vezes, e apoiador e reforçador, em outras, cabendo ao professor o dever de exercer o seu trabalho com os alunos.

Vygotsky (2008, p. 97) define a ZDP a partir desses dois níveis de desenvolvimento, o real e potencial, explicitando o que concebe por zona de desenvolvimento proximal:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

A zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (2008, p. 98), “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”. Sendo assim, o estado de desenvolvimento mental da criança só poderá ser determinado se forem revelados

¹³ Os conceitos espontâneos são aqueles que as crianças constroem sozinhas, em suas relações cotidianas, e os conceitos científicos se inserem num sistema conceitual abstrato, com diferentes graus de generalidade.

os dois níveis de desenvolvimento – o real ou o potencial, também chamado de zona de desenvolvimento proximal. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança são resultados de processo de desenvolvimento já completado e consolidado pela criança. Para exemplificar o que vínhamos afirmando, podemos citar o jogo, com destaque para as várias formas de apresentação encontradas, como jogos protagonizados (VYGOTSKY, 2008) ou de papéis (ELKONIN, 1998), entre outros.

A consideração da ZDP na educação traz a implicação de que as propostas de aprendizagem dirigidas a níveis de desenvolvimento já atingidos são , porque não apontam para um novo estágio de desenvolvimento. A ZDP permite a propositura de aprendizagens que promovam um avanço, no desenvolvimento infantil.

A exigência para o exercício da função de professor é prover o aluno com recursos e apoios, a fim de que ele consiga aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que aquele que seria capaz sem ajuda. Não se trata de o professor reduzir sua ação à instrução. Contrariamente, sua atuação se insere numa atitude que revela cuidado com a organização do contexto e com a assistência ao aluno, a exemplo do conceito de interação social de Vygostky, o que possibilita ao aluno atuar no limite do seu potencial. A interação social se refere à observação de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo socialmente partilhado, histórico e, por vezes, passional, enquanto o conhecimento constitui algo socialmente elaborado, ou seja, as mais elevadas funções mentais são promovidas por meio de fenômenos sociais. Importante ressaltar que a interação social não diz respeito apenas à comunicação entre professor e aluno, mas se relaciona também ao ambiente em que a comunicação ocorre. Isso significa que o aluno interage igualmente com os conflitos, estratégias, informações, valores etc. de um sistema que o inclui. O “uso” pedagógico desse conceito exige compreender que o conhecimento de conceitos pelo aluno não precede necessariamente de sua habilidade em usá-los ou interiorizá-los, e que a instrução deve preceder o desenvolvimento, bem como lembrar que o professor atua como andaimes que vão sendo retirados à medida que o aluno vai se tornando capaz de se sustentar sozinho.

Outro aspecto interessante em relação à ZDP é a tutoria de pares mais experientes, porque promove a aprendizagem autorregulada. A regulação externa é transferida para o polo mais experiente da relação. À proporção que o aluno mais experiente vai transferindo a responsabilidade pela gestão das ações ao par menos experiente, este vai gradualmente interiorizando procedimentos e conhecimentos envolvidos, tornando-se mais autorregulado na tarefa ou na habilidade. Nessa perspectiva, a regulação exterior se torna autorregulação.

Em síntese, quanto à educação, destacamos a importância da noção de ZDP para a educação formal, pois se constitui num espaço de interação entre o aluno e seu professor ou par mais apto, de maneira que frisamos o sentido que esse conceito dá à ação do professor como fator potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Sob essa ótica, o jogo é entendido como uma atividade na qual o homem reconstrói as relações sociais e, por meio desse processo, novas funções psíquicas são formadas. O jogo surge como uma forma peculiar e específica de atividade humana, pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e desenvolvem a personalidade.

De acordo com Boronat (2001), o jogo é uma atividade essencial para as crianças em idade pré-escolar, já que produz mudanças em seu desenvolvimento psíquico e social, podendo ser utilizado com o propósito de ampliar os conhecimentos sobre essa atividade, de modo que possa ser utilizado ao máximo seu potencial educativo. Elkonin (1998), por sua vez, assevera que quanto mais as crianças se afastam do mundo real e objetivo dos adultos, maior é a importância que o jogo adquire na construção de sua personalidade. Mais adiante, aprofundaremos esta discussão.

A esse propósito, teceremos algumas considerações sobre a atividade principal da criança, na idade que compreende a educação infantil, em Cuba, o que nos permitirá dimensionar por que as situações lúdicas, entendidas como a atividade principal desse período, assumem uma importância fundamental no desenvolvimento do indivíduo em idade pré-escolar, conforme pôde ser observado nas páginas anteriores.

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

O autor explica que, na idade pré-escolar, o brinquedo é considerado atividade principal da criança, pois “o desenvolvimento mental da criança é conscientemente regulado, principalmente pelo controle de sua relação precípua (principal, essencial) e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal” (LEONTIEV, 1988).

Segundo Leontiev (1988), em determinados estágios de desenvolvimento do ser humano, a atividade adquire o caráter de atividade principal à medida que passam a mediar as transformações operadas naquele estágio determinado do desenvolvimento. O mesmo estudioso afirma que uma atividade principal é aquela que promove as transformações mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil em determinado estágio do desenvolvimento infantil. É a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade diferenciados e na qual os processos psíquicos particulares são reorganizados, como também é aquela da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas num certo período de desenvolvimento. Uma atividade principal, além de ser aquela que frequentemente é possível ser encontrada em determinado estágio do desenvolvimento, é ainda sempre aquela em conexão com a qual se registram mudanças fundamentais, no desenvolvimento humano. Em síntese, é aquela que, ao se desenvolver, engendra a transição para outro estágio de desenvolvimento humano. Cabe ressaltar que, na perspectiva histórico-cultural, o jogo não é visto como um recurso preparatório para outras etapas.

De acordo com Elkonin (1974), as etapas de desenvolvimento são qualificadas de acordo com a atividade principal que as caracteriza, tornando cada etapa singular, porque nela predomina uma forma específica de atividade, provocando mudanças essenciais nas funções superiores e com base na qual surgem outras formas de atividade.

Resumidamente, a atividade principal da criança, no primeiro ano de vida, é a comunicação direta com o adulto, responsável pelas novas formações psicológicas centrais; no período subsequente, essa atividade é a manipulação dos objetos, por meio da qual são assimilados os modos socialmente elaborados de utilização dos objetos da realidade circundante; na idade pré-escolar, a atividade principal é o brincar expresso no jogo, brinquedo, brincadeira e outras formas lúdicas vivenciadas pela criança. Estas proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos; na idade escolar, o estudo, como forma de captação abstrata de informações. No período seguinte, na adolescência, a comunicação social, que tem como conteúdo a interação e os problemas sociais. O foco de nossa argumentação centra-se no período anterior à idade escolar.

A brincadeira criadora ocupa lugar especial no cotidiano das crianças em idade pré-escolar. Quando brincam, as crianças reproduzem e assimilam ativamente o que observam no mundo social dos adultos, desenvolvendo papéis, valores, capacidades importantes para sua vida presente e futura.

Conforme a linguagem passa gradualmente a fazer parte do repertório infantil, ocorre transformação em nível mais elevado do processo de brincar, facilmente observável nos brinquedos das crianças com mais idade, em que predominam, de modo crescente, as conversas das personagens que representam.

Sob essa perspectiva, o brincar é o lugar privilegiado de desenvolvimento da capacidade de comparar, analisar, imitar, abstrair, generalizar, emocionar, representar, saber de si, entre outras capacidades cognitivas. A fase da educação infantil é um período importante no curso do desenvolvimento da pessoa, em que a criança explora e elabora conhecimentos mediados pelo seu brincar – sua atividade principal. É por meio do brincar que a criança age sobre o mundo e alarga o entendimento da realidade.

A teoria da atividade, na perspectiva sócio-histórica, concebe que é com fundamento na atividade humana, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, que os processos psíquicos superiores adquirem uma estrutura peculiar, historicamente construída, colaborativa e comunicativa. Depreende-se, por conseguinte, que o jogo, o tempo, o espaço e a mediação do adulto, na atividade de brincar como atividade principal no período da educação infantil, têm um papel decisivo nesse processo.

Se os sistemas de atividade da criança apresentam características próprias de acordo com a idade social, isso implica a elaboração de projetos educativos relacionados às características das diferentes faixas etárias, considerando a atividade principal de cada uma delas. A aplicação do conceito de atividade principal é, portanto, necessária à compreensão do processo evolutivo das atividades das crianças pequenas, sem esquecer que o desenvolvimento psíquico está na dependência de uma atividade particular, que em cada determinado estágio de desenvolvimento assume o papel principal, ao passo que todas as outras assumem um papel secundário.

A propósito, se aceitarmos que o desenvolvimento dos indivíduos está associado à constante reorganização de sua atividade principal, toda vez que surge a necessidade de ampliação das capacidades humanas, provocando transformações na mesma, podemos dizer que o papel do professor, atuando na zona de desenvolvimento proximal, não pode ser relegado, tampouco o valor da educação formal. Sobretudo, na etapa da educação infantil, as situações lúdicas passariam a ocupar lugar principal, nas propostas destinadas às crianças.

A mudança no tipo de atividade caracteriza um novo estágio de desenvolvimento, que promove novas necessidades, desejos, e essas ocorrências se ligam à urgência de novas propostas à criança.

Vygotsky (1982) contribui com as reflexões apresentadas até o momento, ao afirmar que a relação entre o jogo e o desenvolvimento estabelece o primeiro como uma atividade especial da criança, uma vez que não apenas propicia importantes transformações psíquicas no sujeito, no plano ontogenético, mas também por se tratar de uma atividade surgida em um determinado momento do indivíduo em sociedade.

Mukhina (1995, p.155), com base nas ideias de Vygotsky, argumenta que o jogo na pré-escola é tomado como a atividade principal da criança, “porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. É na primeira infância que aparecem e se desenvolvem, por exemplo, os elementos do jogo de papéis, e é através dele que a criança satisfaz seus desejos de conviver com os adultos, reproduzindo de forma lúdica as atividades do trabalho.

Essa atividade principal realizada pela criança, segundo Vygotsky, é mediada por adultos ou crianças mais experientes, que colaboram para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, em face do objeto e da ação proporcionada por ela.

Existem situações em que, se a criança manipula algum tipo de objeto ou realiza uma ação imitativa, entende-se que a criança está brincando. Contudo, para Mukhina (1995), a verdadeira atividade lúdica somente se dá quando a criança realiza uma ação, subentendendo outra ou manuseia um objeto, subentendendo outro. Nesse sentido, a atividade lúdica tem o caráter semiótico ou simbólico.

Na atividade lúdica, a criança pré-escolar assume um papel determinado e age de acordo com ele. Adquire a forma de animais selvagens ou de um cavalo, mas também desempenha o papel de professora, mãe etc. O jogo faz a criança descobrir as primeiras relações entre os adultos, os seus direitos e deveres (ELKONIN, 1998).

Através do aprendizado presente nas situações de jogo, nós nos deparamos com a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, conhecemos seu desempenho e suas futuras possibilidades de aprendizagem, até o momento. A capacidade de realizar determinadas ações de forma independente é chamada por Vygotsky de nível de desenvolvimento real, caracterizando o desenvolvimento de forma retrospectiva e se referindo a etapas já alcançadas pela criança.

A propósito do objeto e dos objetivos que orientam este estudo, remetemos a Vygotsky (1984, p. 117), para enfatizar que a brincadeira é uma das várias manifestações consideradas atividade principal da criança pequena, porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” e, desse modo, constitui-se num espaço privilegiado para a ocorrência de transformações nas estruturas mentais e no comportamento infantil. De

tudo isso se depreende que o período da educação infantil não pode se furtar ao trabalho com o jogo de papéis e outros tipos de jogos, de sorte que ao professor se impõe o papel de parceiro mais experiente que organiza, disponibiliza e oferece apoio para que, por meio de situações lúdicas, a criança pequena possa (re)elaborar significados e fazer abstrações.

Nessa perspectiva, passaremos a discutir o jogo na idade pré-escolar, as suas características e os tipos destacados na Teoria Histórico-Cultural.

3.1 O jogo na criança pré-escolar

O conceito do “jogo” apresenta algumas diferenças entre alguns povos antigos. Os gregos entendiam por jogo as ações próprias das crianças e expressam o que denominamos hoje de fazer traquinices. Entre os judeus, a palavra “jogo” correspondia ao conceito de gracejo e riso, enquanto, para os romanos, a expressão “ludo” adquiriu o significado de alegria, regozijo e uma festa buliçosa. O termo “kliada”, em sânscrito, significava brincadeira, alegria; e, por fim, para os germanos, a palavra arcaica “spilan” define o movimento ligeiro e suave como um pêndulo que produzia um grande prazer (exemplo do balanço). Após esse período, o “jogo” passou a significar em todas as línguas citadas acima um grupo numeroso de ações humanas que não requer trabalho árduo e proporciona alegria e satisfação. Etimologicamente, o significado de jogo também sofreu transformações expressivas, com o decorrer dos tempos.

De acordo com Ferreira (2004), jogo é uma palavra derivada do latim “jocu”, gracejo, zombaria, que tardiamente tomou o lugar de “ludus”. É definido como uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que define a perda ou o ganho, como, por exemplo, jogo de damas ou jogo de futebol. Também tem o significado de brinquedo, passatempo e divertimento.

Segundo Elkonin (1998), os vocábulos “jogo” e “jogar” possuem várias interpretações. A primeira é empregada com significado de entretenimento e diversão, e a segunda significa divertir-se. Em continuação, afirma que, além da função social que os jogos desempenham, na sociedade, a compreensão do que significa esse vocábulo representa também diferenças significativas, entre diversas sociedades.

A palavra “jogo” emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. “Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com os sentimentos” de alguém; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”; correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com o fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogos de luzes”, “jogos de sofás” etc. (ELKONIN, 1998, p. 11).

Em Vygotsky (1991), jogo e brincadeira são palavras utilizadas para designar a atividade lúdica. Neste estudo, adotaremos o termo “jogo” para as expressões relacionadas à brincadeira e ao jogo, tais como: jogo de papéis, brincadeira, brincadeira de papéis, jogo protagonizado e atividades lúdicas. Com base em Vygotsky (2008), entendemos que o jogo, além de fornecer ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, possui como único conteúdo a atividade humana, as relações entre os homens na sociedade e suas produções e sua vida social.

Wundt (apud ELKONIN, 1998) argumenta que o jogo nasce do trabalho e esta é uma das funções desenvolvidas por diversas sociedades, antigas e contemporâneas. O trabalho antecedeu o aparecimento do jogo e a atividade lúdica somente pode ser realizada após satisfazer as necessidades básicas, que são produzidas pelo trabalho humano. Trataremos desse aspecto mais adiante.

Vygotsky (1991), Leontiev (1994) e Elkonin (1998), através de seus estudos, defendem que a cultura e a sociedade exercem influência no brincar, sendo que Leontiev (1994) defende o papel da atividade lúdica como espaço de ação da criança, em que ela descobre as relações existentes entre os homens.

É por meio dos jogos que diversas relações entre os homens e a sociedade são construídas e reconstruídas; é através do jogo que a criança tem contato com o mundo real e objetivo de forma ampla e sem restrições, tornando incontestável sua importância no desenvolvimento da personalidade infantil.

Enfim, para a Teoria Histórico-Cultural o jogo é compreendido como a atividade principal da criança pré-escolar, conforme discutimos anteriormente.

O homem é um ser social e o desenvolvimento dos processos humanos, principalmente na infância, ocorre pelas relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento, por intermédio da relação mediada com outros homens.

Nessa ótica, para compreendermos o jogo de papéis ou jogo protagonizado e o seu lugar na Teoria Histórico-Cultural, precisamos entendê-lo como uma forma específica de atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade. O

trabalho é uma forma específica e superior de atividade humana, e o jogo – podemos dizer – é uma forma específica de atividade humana da criança, que é, de acordo com essa teoria, historicamente construído. O papel do jogo de papéis, segundo Elkonin (1998), consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos com respeito aos demais participantes do jogo.

Nesse sentido, Vygotsky (1996) frisa que o bebê depende dos cuidados do adulto em todas as circunstâncias, resultando em um conjunto de relações sociais muito peculiares entre a criança, o adulto e o seu meio. Por isso, “o primeiro contato da criança com a realidade está socialmente mediado” (ibid., p. 258). Nesta fase, a criança requer certos cuidados e não tem a capacidade de realizar nenhuma de suas necessidades vitais mais importantes e elementares, podendo somente realizar através do auxílio do adulto que exerce tais cuidados. O autor ressalta que a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o seu início.

Quanto ao aparecimento do jogo, na criança pequena, a Teoria Histórico-Cultural não afirma que o mesmo se manifesta anteriormente à idade pré-escolar, porque compreende que, para ocorrer o jogo, é necessário que a criança seja capaz de realizar uma ação e utilizar um objeto em substituição lúdica, o que imprime na atividade lúdica uma característica simbólica. Quando a criança na idade pré-escolar exerce a atividade lúdica, ela assume papéis e passa a agir de acordo com eles. Desempenhar as ações exigidas pelo jogo de papéis não é possível antes dos três anos de idade, embora as manipulações com objetos sociais nas idades precedentes sejam fundamentais para o que a criança será capaz de realizar.

Assim, ao término da primeira infância, perto dos três anos de idade, a criança desenvolve novos tipos de atividades, entre as quais está o jogo.

O jogo de papéis surge num momento da história do desenvolvimento social em que a criança já não pode mais participar do mundo do trabalho adulto, conforme acontecia nas etapas mais primitivas do desenvolvimento da sociedade, quando a criança tomava parte efetivamente das atividades do adulto, assimilando na prática os modos de sobrevivência e de utilização dos instrumentos sociais e culturais. A evolução social promoveu a evolução nos modos de produção, como também nos instrumentos de trabalho, levando a criança a ser paulatinamente afastada da esfera de produção. Tal alteração obrigou o adulto a fazer modelos reduzidos dos instrumentos de trabalho para o uso infantil, contudo, esse procedimento provoca a perda das propriedades básicas dos instrumentos culturais e sociais. Assim, surgem os brinquedos figurativos, ao mesmo tempo em que as crianças são separadas das relações sociais da vida adulta (MUKHINA, 1995).

Enfim, Elkonin (1998) ressalta que a importância que o jogo assume, na construção da personalidade infantil, é proporcional ao distanciamento da criança do mundo objetivo do adulto, fato que potencializa sua relevância social, nas sociedades modernas, especialmente para as crianças pré-escolares.

Lembramos, a esta altura, que, segundo Leontiev (1998), o brincar é a atividade principal da criança. Atividade que promove significativas mudanças no desenvolvimento psíquico e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que permitem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. O autor afirma que é na fase pré-escolar que o brinquedo se torna a atividade principal na criança, e tem como razão de ser o próprio processo e não no resultado da ação. Isso significa que o resultado da atividade da criança não satisfaz suas necessidades reais. O motivo que leva a criança a realizar uma ação é, na verdade, o conteúdo do processo real da atividade.

Leontiev (1998) acrescenta que o brinquedo surge, na criança, no início da idade pré-escolar, mais ou menos por volta dos três anos de idade, no momento em que ela sente a necessidade de agir não apenas com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e que são acessíveis a ela, mas com objetos a que ela ainda não tem acesso e que pertencem ao mundo dos adultos. Para superar essa necessidade, a criança brinca e, durante a atividade lúdica, ela vai compreendendo à sua maneira o que faz parte desse mundo, esforçando-se para agir como um adulto, inventando modos de agir. Durante o jogo de papéis, a criança recria seu espaço de brincadeira, com novos cenários, inventando funções para os objetos, dando-lhes um sentido de acordo com os padrões aprovados socialmente.

A criança soluciona, por suas brincadeiras, a contradição existente entre a necessidade de agir com os objetos do mundo adulto e a impossibilidade de operar conforme tais ações. É na atividade e, sobretudo, no jogo que a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere num mundo mais amplo.

Reportamo-nos a Vygotsky (1998), para reafirmar que o jogo de papéis cria uma zona de desenvolvimento proximal, o que se dá no momento em que a criança representa um objeto por outro. Essa capacidade de substituição permite a ela se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Sendo assim, a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Desse modo, o jogo de papéis constitui uma forma de jogo capaz de satisfazer a necessidade social da criança de convivência com o adulto, seus papéis e valores sociais. A criança já não participa mais do mundo do trabalho adulto. Sendo assim, as crianças se

organizam com outras crianças e passam a viver uma vida lúdica peculiar, que lhes ajuda a reproduzir aspectos fundamentais das reações sociais e de trabalho dos adultos, interpretando o papel de adultos. “Dessa forma a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto” (MUKHINA, 1995, p. 115).

As premissas do jogo de papéis, que se referem às ações que a criança realiza com determinados objetos, os brinquedos, são elaboradas no período anterior, até mais ou menos os três anos de idade, no bojo de grandes conquistas que resultam no seu progresso psíquico: o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem, com destaque para a atividade objetal e seu papel no surgimento do jogo de papéis. O andar ereto eleva a capacidade da criança em compreender o mundo dos objetos, amplia o número de objetos acessíveis a ela, que aprende a manipulá-los.

O desenvolvimento da atividade objetal oferece as premissas para o surgimento do jogo de papéis, sendo que, no primeiro ano de vida, a criança aprende a fazer manipulações complexas com objetos e algumas ações ensinadas pelos adultos. Mas, nessa idade, ela utiliza os diferentes objetos aos quais tem acesso da mesma maneira. Por volta dos três anos de idade, os objetos deixam de se prestar, para a criança, apenas à manipulação e passam a ser usados “como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social” (MUKHINA, 1995, p. 106). Isso marca a passagem para a atividade objetal, que tem a característica de, pela primeira vez, a criança descobrir a função do objeto. A função do objeto é revelada à criança pelo adulto, que passa a ser um seu ajudante no processo de assimilação de novas ações com os objetos, que difere fundamentalmente das formas de imitação. O desenvolvimento da atividade objetal percorre três etapas: a primeira, em que a criança usa o objeto de modo indiscriminado; a seguinte, em que o emprego do objeto acontece apenas para sua função direta; e a última, em que a criança realiza o uso livre do objeto, mas agora ela conhece a função principal do objeto. Importante dizer que, enquanto assimila a utilização dos objetos, ela aprende as regras sociais de uso, em sua cultura.

Desse modo, nas primeiras atividades compartilhadas com os adultos, a criança assimila certas ações, usando brinquedos, que depois realiza autonomamente. Essa capacidade será fundamental para o surgimento do jogo de papéis. Ocorre um novo e importante processo psicológico para a criança, com o início do jogo de papéis. Estamos falando do processo de imaginação, que agora permite à criança desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. A criança passa a modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Assim, o campo de significado se impõe sobre o campo perceptual, pelo processo de

construção de novos significados, por meio da imaginação. A possibilidade de operar com significados abre muitas possibilidades de intervenção e invenção da realidade.

A evolução da brincadeira, conforme Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), vai desde uma situação imaginária com regras ocultas, para um jogo com regras às claras, contendo uma situação imaginária oculta. Toda situação imaginária criada pela criança, no início da idade pré-escolar, possui regras de comportamento implícitas, evoluindo para o jogo com regras explícitas e uma situação imaginária implícita. O interesse da criança pelo jogo com regras inicia-se no fim da idade pré-escolar, desenvolvendo-se durante os anos escolares.

Vygotsky (1991) sustenta que a brincadeira possui regras, mesmo sendo livre e não estruturada, pois entende que todo tipo de brincadeira pressupõe regras embutidas: até mesmo o jogo de papéis possui regras que regulam as ações das crianças. Uma criança que brinca de fazer comida com suas panelinhas e outros apetrechos domésticos assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento a respeito dessas atividades. Para esse estudioso, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, já que os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Importante dizer que a imaginação permite o desprendimento dos objetos concretos; contudo mantém-se a subordinação às regras impostas pela realidade.

Para Vygotsky (1998), a tensão entre o indivíduo, a sociedade e a brincadeira promove na criança a condição para a criação de situações imaginárias na brincadeira, o que libera a criança dos condicionantes da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente.

Numa situação de brinquedo, a imaginação da criança é, segundo Vygotsky (1998), uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Em suas ações, a criança representa situações, as quais já foram de alguma forma vivenciadas por ela, em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação. Nessa perspectiva, a percepção que a criança tem dos objetos humanos definirá os conteúdos da brincadeira, e seu brincar será influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas com as quais convive, numa dada cultura.

Do mesmo modo, Leontiev (1998) reitera que a ação numa situação de brinquedo não provém da situação imaginária, e sim da discrepância existente entre a operação e a ação, explicando: “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (p. 127).

O prazer também pode ser reconhecido como um elemento presente na maioria dos brinquedos. Entretanto, para Vygotsky (1998), o brinquedo não pode ser definido somente pelo prazer que a atividade lúdica dá à criança, uma vez que esta pode ter mais prazer em outras atividades e porque, algumas vezes, o brinquedo envolve desprazer. Vygotsky afirma também que uma brincadeira que interessa a uma criança de três anos pode não despertar nenhum interesse em uma criança de seis anos ou mais, porque a brincadeira não é uma atividade estática, ela evolui e se modifica, na medida em que a criança cresce.

Visto dessa forma, não há dúvidas do quanto o brinquedo influencia o desenvolvimento da criança. Ainda que não seja, conforme Vygotsky (1998), o aspecto predominante na infância, é através dele que a criança obtém as suas maiores aquisições.

Elkonin (1998), estudando a brincadeira de jogo de papéis, ressalta que a base do jogo de papéis, também denominado por ele de jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e constituem o reflexo das condições concretas vivenciadas pelas crianças. Essa afirmação nos leva a reiterar que o jogo é socialmente construído.

Os estudos sobre o jogo, desenvolvidos por Elkonin (1998), tiveram como base as formulações teóricas de Vygotsky. Para este, o jogo é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos, conforme descritas em algumas de suas pesquisas. Para o autor, o jogo protagonizado está vinculado às relações pessoais e não simplesmente à percepção direta dos objetos.

Tomando como referência nossos objetivos e o objeto de nosso estudo, qual seja, o estudo do lugar destinado ao jogo, na Educação Infantil cubana, podemos concluir que o jogo, (principalmente o jogo de papéis) é uma das principais atividades para o desenvolvimento das crianças dessa fase. Enquanto brinca, a criança pode desenvolver capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, entre outras tantas. Ao jogar, as crianças fazem elaborações sobre a realidade e a cultura na qual se inserem como sujeitos sociais, questionando e construindo regras e papéis sociais do mundo adulto. Com base no exposto nas páginas anteriores, é possível afirmar que, nas brincadeiras e jogos de papéis, as crianças podem ultrapassar a realidade, através da imaginação.

O processo de brincar tem como base a experiência das crianças em seu meio social e cultural, e é por suas vivências cotidianas que podem adquirir consciência de si e do mundo, enquanto elaboram significados sobre a realidade. A atividade lúdica oferece a oportunidade de a criança transitar entre a fantasia e a realidade e vice-versa, num movimento dialético que

cria e recria significados para os objetos e situações sociais. O processo de imaginação está estreitamente associado à atividade lúdica, sendo a base de toda atividade criadora. Estas exigem imaginação, combinação, modificação da realidade e superação da experiência imediata.

No que tange à criança pequena, podemos destacar que as experiências que ela vivencia precisam ser ricas, visto que essa condição cria as possibilidades de ela desenvolver a imaginação e a criatividade em suas atividades, especialmente por meio de suas diferentes modalidades de brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiver de desenvolver sua imaginação, mais criativa será, nas suas ações/interações com a realidade.

Desde muito pequena, a criança pode interagir com objetos e brinquedos mediados pelos adultos e assim aprender suas propriedades e usos sociais. Isso permite a compreensão das formas culturais de atividades de seu grupo social.

Se compreendermos que a atividade lúdica não é natural, nem biológica, entenderemos por que a abordagem fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento confere à Educação Infantil papel fundamental na organização e no planejamento de condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem do processo do brincar. Contudo, cabe ressaltar que a incorporação da brincadeira nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuam de modo particular para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças, com destaque não somente para as brincadeiras de jogo de papéis organizadas pelas próprias crianças, como também para a transmissão e a recriação das brincadeiras tradicionais da história e cultura.

Defendemos a incorporação da brincadeira de jogo de papéis pela Educação Infantil, porque, conforme vimos antes, trata-se de uma das várias manifestações de atividade fundamental, através da qual as crianças reconstróem suas vivências socioculturais, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Ao organizar suas brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam suas ações, planejam as situações, estabelecem regras e submetem-se a elas ou as negociam e as reconstróem, representam diferentes papéis, ocupam posições diferenciadas nas relações de poder, transformam os significados dos objetos, atribuindo-lhes novos nomes e funções. Por intermédio do jogo de papéis, as crianças aprendem a lidar com os objetos e as situações, no plano mental, introduzindo-se no plano das ideias e representações.

Com base nas ideias apresentadas neste capítulo e nos capítulos anteriores, passaremos ao capítulo que descreve o caminho metodológico escolhido para este estudo, seguido da análise e discussão dos dados encontrados. Tomaremos como referência o objeto de nosso

estudo e o compromisso de não nos perdermos da intenção de responder aos objetivos propostos inicialmente.

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA: ESCOLHAS, CAMINHO PERCORRIDO E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS AO OBJETO ESTUDADO

O jogo relacionado à criança pequena, no contexto da educação infantil em Cuba, constituiu o objeto deste estudo. Para responder ao objetivo delineado a princípio – analisar o “lugar” do jogo na Educação Infantil em Cuba, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky e seus colaboradores, entre os quais Daniil B Elkonin e Alexei N. Leontiev propusemo-nos a caracterização do contexto sociocultural de Cuba; a realização de um mapeamento da situação escolar no país, com ênfase na educação pré-escolar cubana, e a análise do currículo dos programas destinados a essa faixa etária, sobretudo no que concerne ao papel do jogo, na aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, bem como a identificação dos pressupostos teóricos relacionados ao tema, presentes nesses documentos.

As intenções antes anunciadas impuseram a articulação de uma metodologia de pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa (FAZENDA, 1989). Podemos afirmar que este estudo se insere nesse tipo de abordagem, porque, mesmo não realizando a imersão no contexto socioeconômico e político cubano, nem na realidade educativa de Cuba, desde o início pretendíamos analisar e compreender o “lugar” do jogo, na Educação Infantil em Cuba, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores, sem nos furtarmos à consideração histórica, cultural, social, econômica e educativa daquele país.

A análise documental desempenhou o papel de fio condutor da investigação, iluminando a consecução de parte dos objetivos pretendidos, concretizados por meio dos capítulos anteriores. O propósito de desenvolver pesquisa qualitativa com base em análise documental exigiu rigor metodológico e científico, efetivado por meio da revisão dos objetivos e do objeto do estudo, da compreensão do referencial teórico escolhido, da busca e seleção criteriosa dos documentos utilizados, entre outros cuidados.

A análise documental levou em conta os seguintes documentos: Legislação Cubana, documentos publicados oficialmente pelo Ministério da Educação, de maneira impressa, e documentos eletrônicos. Dentre eles, citaremos alguns:

- Legislação: A “Constituição da República de Cuba, proclamada em 24 de fevereiro de 1976”; O “Código da Infância e da Juventude”, Lei nº 16 de 28 de junho de 1968; O “Código de Família”, Lei 1289 de 14 de fevereiro de 1975; O “Plano Nacional de Ação” caracterizado no programa “Educa a Tu Hijo”, Decreto-Lei nº 76/1984, e na Resolução Ministerial, 577/1980.

- Documentos normativos: “El juego en la edad preescolar de 2001”; “Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Vols de 1 a 9 de 1992”; “En Torno al programa de Educación Preescolar de 1994”; “Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar de 1994”; “A Criança em Cuba: 20 anos de Revolução”, de 1980; “Un nuevo concepto de Educación Infantil”, de 2001.

- Documentos eletrônicos contendo dados estatísticos e normativos: “Dados estatísticos referentes ao Número de Círculos Infantís, Último trimestre de 2008”; “Dados estatísticos referentes ao Programa ‘Educa a Tu Hijo’- Último trimestre de 2008”; “Informe Nacional sobre o desenvolvimento da educação em Cuba - anos de_2006/2007”.¹⁴

Complementarmente, foi usada a pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que ofereceu material para a organização do referencial teórico definido para pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural.

Relembramos que, no capítulo 3, propusemos como pressupostos norteadores do estudo o conceito de jogo (principalmente o de papéis) como atividade principal, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, o conceito de atividade principal e, sob essa ótica, o lugar destinado ao jogo, na Educação Infantil cubana. Coerentemente, apresentaremos a análise de dados a partir de dimensões de análise organizadas com base nos pressupostos, visto que os mesmos emanaram do referencial teórico adotado e do estudo dos documentos normativos cubanos que geraram os capítulos desta Dissertação. Em consequência, as dimensões de análise são: Dimensão 1. O lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana; Dimensão 2. O papel da mediação: a função do professor; Dimensão 3. Zona de desenvolvimento proximal na proposta curricular cubana.

Ressaltamos as limitações da análise ora proposta, já que não temos uma imersão empírica na realidade educativa cubana nem tampouco a pretensão de esgotar o assunto tão complexo ou emitir verdades absolutas, pela proposta de análise anunciada. Enfatizamos que nosso objetivo não será comparar a Educação Infantil de países com características históricas, socioeconômicas, políticas e educacionais tão singulares, como Brasil e Cuba. No entanto, no decorrer do estudo, pudemos perceber as muitas contribuições e desafios a educação brasileira, de modo especial ao primeiro nível da educação básica.

¹⁴ Para maiores informações sobre os documentos não citados, é possível realizar consulta na seção de referências, ao final deste texto.

4.1 Dimensão 1. O “lugar” destinado ao jogo na Educação Infantil cubana

O Sistema Educativo cubano conta com uma abordagem pedagógica que parte da Teoria Histórico-Cultural e fundamenta todo o fazer pedagógico, em todos os níveis de ensino.

Boronat (2001) contribui com nossa análise, ao afirmar categoricamente que a teoria educacional de Cuba atualmente parte de um enfoque histórico-cultural fundamentado nas ideias de Vygotsky, para onde são direcionadas as práticas pedagógicas desse país, tendo como premissa principal a educação e a sua relação com o desenvolvimento humano. Segundo a mesma autora, quando se leva em conta a abordagem da Teoria Histórico-Cultural, adota-se uma posição humanista e otimista, em que a personalidade não é apresentada como inata. A formação e o desenvolvimento da criança estão intimamente ligados às experiências educativas e culturais que o indivíduo recebe, concebendo que o homem é totalmente educável.

Em relação a esse assunto Vygotsky (2008, p. 19-20) sustenta a análise, ao argumentar:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Considerando o objetivo desta pesquisa, a análise do programa pré-escolar cubano permite destacar o papel desempenhado pela atividade principal – o jogo de papéis –, no desenvolvimento da personalidade infantil, especificamente na fase da Educação Pré-Escolar.

A atividade principal na Educação Infantil, como já frisamos, é aquela que apresenta características favoráveis para que ocorra o desenvolvimento das funções superiores de pensamento, satisfazendo a necessidade básica da criança, nesse momento da evolução.

O conceito de atividade principal é definido por Leontiev (2001) como a função da atividade, no desenvolvimento intelectual, determinada através de certos tipos de atividades que são mais importantes para o desenvolvimento da criança, em cada estágio do desenvolvimento. Essa atividade principal é aquela que orienta as mudanças mais importantes, no processo psíquico e psicológico da personalidade, em cada um dos seus

estágios. Não é a atividade que ocupa mais tempo durante um dos estágios de desenvolvimento da criança, mas é aquela atividade que surge no seu interior e se distingue de outros tipos. É também aquela na qual os processos psíquicos individuais tomam forma ou são reorganizados, e de que as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem de uma maneira particular.

A análise da proposta cubana para a Educação Infantil revela que o trabalho pedagógico deve se implementar reconhecendo-se, em primeiro lugar, que existe um tipo de atividade principal que não pode ser ignorada. Esse tipo de atividade deve ocupar um lugar relevante no processo pedagógico, sem esquecer que existem outros tipos de atividades que também têm influências decisivas, nessa fase específica do desenvolvimento. Por tal razão, na infância, o professor precisa compreender que o jogo de papéis está limitado às ações externas que a criança realiza com a ajuda das ações concretas dos objetos, assimilados anteriormente por meio da imitação - como dar de comer a uma boneca, penteá-la, vesti-la. Para essa espécie de jogo, são necessários procedimentos totalmente diferentes, de modo a concretizar sua realização. Esses novos procedimentos no âmbito desse tipo de jogo permitem ou facilitam novas formas de ação e de relações que expressam e ao mesmo tempo provocam um maior nível de desenvolvimento.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, na idade pré-escolar, o jogo é a atividade principal da criança e os documentos cubanos analisados se apoiam nesse entendimento, expressando-o por meios dos objetivos propostos para a Educação Pré-Escolar e das práticas educativas delineadas no programa curricular para a educação da criança pequena.

Boronat (2001) manifesta uma preocupação recorrente para este iniciante em pesquisa científica, ao chamar a atenção para o uso ao extremo do jogo como meio didático, apontando ainda para a prática do jogo e da recreação como “laissez- faire”, com o intuito de liberar as emoções e gastar energia. Esses conceitos sobre o jogo transformam a ação do adulto, marginalizando-a e contrariando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que é a base dos fundamentos cubanos para o jogo e para a Educação Infantil.

Respaldados em Boronat (2001), podemos dizer que Cuba assume, de fato, a teoria de base do jogo apoiada nessa abordagem, em que a origem, a natureza e os conteúdos são de caráter social. O jogo surge e se desenvolve sob a influência intencional ou não do adulto, portanto, considera-se que os professores podem contribuir significativamente para aumentar o potencial educativo, através de procedimentos peculiares de orientação pedagógica. Estes, na verdade, não entram em contradição com o caráter independente do jogo, pelo contrário, ajudam a potencializá-los. Para que isso ocorra, o adulto, na sua posição de coparticipante,

joga com a criança, sugere, propõe e faz demonstrações, a fim de conduzir a atividade até alcançar os objetivos educativos propostos, levando em conta igualmente os interesses e as necessidades da criança, incentivando sua iniciativa e criatividade. É nesse contexto de trabalho entre professor e crianças que a zona de desenvolvimento proximal poderá atuar, com o apoio do adulto num contexto formal de educação. Não podemos nos esquecer de que, segundo os objetivos e os fundamentos da educação cubanos para a Educação Infantil, pretende-se formar o homem e desenvolver sua capacidade intelectual ao máximo. A Teoria Histórico-Cultural tem superado os determinismos biológicos e sociológicos, definindo uma concepção de desenvolvimento eminentemente histórica. O processo de desenvolvimento humano, de acordo com Elkonin (1969, p.193), “se efetua sob a influência determinante das condições de vida e de educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos”.

Ao assumir a teoria do jogo como atividade principal da etapa pré-escolar, nos documentos oficiais, os cubanos colocam-na no centro do currículo, projetando sua utilização em diferentes momentos do processo educativo e, por conseguinte, concebem formas específicas da participação do professor, mas sempre com o critério da intencionalidade, devendo diferenciar o jogo dos procedimentos lúdicos para elevar o tom emocional da atividade educativa, para tratar determinados conteúdos do programa e, nesse sentido, a análise dos documentos cubanos nos permite destacar o jogo de papéis.

A concepção pedagógica do jogo é aplicada em Cuba tanto nas Instituições formais como nas não formais de Educação Pré-Escolar e, de acordo com Boronat (2001), as investigações e as práticas educativas comprovam a sua legitimidade. O Programa não formal “Educa a tu Hijo” adota a mesma concepção pedagógica do jogo do programa oficial e oferece uma opção àquelas crianças que não têm acesso aos Círculos Infantis, porque atualmente estes não atendem à demanda por vagas.

Contudo, o programa “Educa a tu Hijo” existe em meio a um paradoxo: não supre completamente a necessidade da valorização do jogo de papéis como a atividade principal da criança pré-escolar, limitado que está a duas vezes semanais – periodicidade insuficiente para a proposta de o jogo favorecer o pleno desenvolvimento. Mas, perante a dificuldade atual de atendimento, comparece como uma possibilidade às crianças, de modo que o princípio da inclusão e do acesso a todos segue numa tentativa de se manter vivo, no ideário educacional cubano.

Tomando como referência a Teoria Histórico-Cultural, outro aspecto demonstrado pela análise dos documentos cubanos é a impossibilidade do surgimento do jogo de papéis

antes de três anos de idade. Podemos especular se os autores da proposta cubana não tinham contato com os menores ou não tinham como conduzir pesquisas com essa faixa etária ou mesmo se as crianças, no decorrer dos tempos, vêm sendo expostas a tal número de estímulos que o jogo de papéis pode ser observado, mesmo que em seu surgimento, em faixas etárias anteriores. Esse quadro parece-nos contradizer a intenção declarada de considerar o jogo como atividade principal, no decorrer dos ciclos da educação infantil cubana. Não é objetivo deste estudo trazer teóricos que não comungam do enfoque histórico-cultural, mas lembramos que Jean Piaget tratou do surgimento do Jogo Simbólico, em crianças menores.

Outro aspecto relacionado à análise do jogo e do jogo de papéis, compreendidos como atividade principal, diz respeito à preparação da criança para os anos posteriores da escolaridade, durante a Educação Infantil. Parece que tal intenção não fere a indicação encontrada na proposta curricular cubana de que os tempos e as atividades contemplem a necessidade do jogo de papéis, para o desenvolvimento infantil, bem como o valor do jogo para a formação da personalidade. Situação diversa se observa no Brasil, pois o tempo de brincar corre opostamente e cada vez mais precocemente, ao tempo de “pegar no lápis e exercitar a mão”, por exemplo, em detrimento da compreensão do jogo de papéis como espaço e condição necessária para o processo de humanização.

Hurtado (2001) chama a atenção sobre esse aspecto, enfatizando que, sem dúvida, o trabalho dentro da Educação Infantil cubana é educativo e que acontece ao longo de toda a infância. Defende a etapa da Educação Infantil com características altamente diferenciadas das outras etapas de desenvolvimento. Sem negar os vínculos de continuidade entre a Educação Infantil e a Educação Primária, argumenta que é preciso afirmar os aspectos específicos e originais da Educação Infantil. A autora acrescenta que a etapa pré-escolar pode oferecer uma valiosa experiência de preparação para a criança, na transição da escolarização para o nível primário, sendo que a continuidade ficará garantida através do próprio desenvolvimento da criança.

Por outro lado, a normatização do tempo do jogo na programação técnica encontrada nos documentos cubanos, em confronto com as características desse tipo de atividade, na perspectiva histórico-cultural, na etapa pré-escolar, nos permite inferir a ocorrência de problemas cotidianos quanto à realização do jogo e, de modo particular, do jogo de papéis, que demanda tempo, calma, disposição, negociações entre pares, tendo em vista as práticas sociais e culturais cubanas etc. A normatização excessiva em relação ao tempo do jogo pode se transformar num obstáculo da conquista dos objetivos educativos pretendidos pelo ideário cubano para a educação pré-escolar e uma incoerência pedagógica, no que respeita à teoria de

base do jogo. Como manter o ideal de respeito aos direitos da criança, com horário estabelecido rigidamente para que ela desenvolva jogo de papéis, ainda mais se a compreensão for que a criança pequena vive esse tipo de jogo como uma realização imaginária, ilusória, de desejos irrealizáveis? Voltamo-nos a Boronat (2001), para retomar suas indicações de uso dos Métodos Orais e Práticos sobre a metodologia do trabalho pedagógico na orientação de alguns jogos na idade pré-escolar, para ilustrar a dificuldade de lançar mãos dos mesmos, com tempos pré-fixados. Mas, cabe lembrar que o sistema educativo cubano combina o estudo e o trabalho com respaldo do princípio de estudo e trabalho fundamentado na vinculação da teoria e da prática e do ensino com a produção. Isso pode explicar em parte uma tendência em normatizar excessivamente o tempo do jogo, já na idade pré-escolar. Mesmo assim, ousamos questionar a proposta de respeito à liberdade da criança.

Embora tenhamos encontrado uma tendência em normatizar demais o tempo de jogo, como também a desconsideração do jogo de papéis para os menores de três anos de idade, é possível compreender que o jogo e o jogo de papéis cumprem papel importante, no programa curricular cubano para a Educação Infantil. O jogo não se constitui a única atividade importante para o pré-escolar, mas ocupa lugar central nas propostas curriculares, conforme pôde ser observado, no decorrer da análise dos documentos oficiais cubanos.

A propósito da análise, enfatizamos que é através da atividade principal que se dá o desenvolvimento histórico dos sujeitos, a formação das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1995) e que, na Educação Infantil, esse papel cabe ao jogo. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, cada fase reivindica um tipo de atividade principal como potencializadora do desenvolvimento infantil, sendo o jogo de papéis a modalidade que mantém relação com a etapa da Educação Infantil.

4.2 Dimensão 2. O papel da mediação: a função do professor

Em Cuba, o professor deve assumir um compromisso com a educação, o de reconhecer o seu papel, pois ele representa a influência mais qualificada na formação da personalidade. Esse aspecto, no enfoque histórico-cultural, se articula à compreensão de que a personalidade se forma desde o nascimento da criança e o seu desenvolvimento continua até a idade adulta. Sua formação acontece nas diferentes atividades que o indivíduo realiza e nas

relações que mantém com seus semelhantes, além da comunicação estabelecida entre eles, praticamente desde o seu nascimento. Esse processo não ocorre de maneira igual, em todas as idades, nem em todas as atividades, existindo um tipo de atividade principal para cada momento do desenvolvimento (BORONAT, 2001).

Na educação cubana, o professor não detém o poder em sua relação com a criança e, nesse sentido, o conceito de *mediação* é central para a compreensão do que Vygotsky trata, ao conceber o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.

O conceito de mediação de Vygotsky traz em si o contexto político em que foi gerado e traduz o entendimento de que o homem favorecido por estímulos extrínsecos tem potencialidade para controlar seu comportamento, de fora para dentro, por meio de sistemas simbólicos e culturais.

De acordo com Vygotsky (2008), é mediante a comunicação e a inter-relação com outras pessoas que se concretiza a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano, no processo de apropriação da cultura.

Considerando que, na perspectiva de Vygotsky, as funções psíquicas têm origem nos processos sociais, há dois tipos de mediadores externos: os instrumentos (ações sobre objetos) e os signos (ações sobre o psiquismo), a proposta educativa cubana para a Educação Pré-Escolar revela que o jogo de papéis é valorizado como o instrumento mediador do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, porque permite à criança pequena uma ação psíquica com os papéis sociais do mundo adulto. Desse modo, parece-nos que os documentos cubanos propõem a função do professor organizada em torno do conceito de mediação articulado à compreensão do desenvolvimento humano, segundo Vygotsky. Sem a compreensão dessa articulação, não é possível falar de mediação, no ensino escolar, organizada pelo professor com base nos objetos e signos sociais e culturais da sociedade cubana. Essa discussão nos remete à Zona de Desenvolvimento Proximal, contudo, trataremos desse aspecto no item seguinte.

O currículo pré-escolar explicita a crença de que o homem é um ser social e de que o desenvolvimento dos processos humanos, principalmente na infância, se efetiva por meio das relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento, pela relação mediada com outros homens. A relação, neste caso, é mediada por objetos e signos culturais. Isso explica o entendimento do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, como também elimina a confusão comum entre os professores brasileiros de reduzir o conceito Vygotskyano de mediação ao relacionamento social professor-aluno ou a uma característica do professor-ser mediador.

Os textos oficiais não tratam objetivamente do conceito de mediação, contudo, este se revela no papel destinado à interação da criança com os objetos e signos sociais e instrumentos da cultura, bem como com o professor, e na valorização do jogo como atividade principal. A análise explicita a compreensão de que o homem não tem acesso direto ao conhecimento. O acesso se faz através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe – portanto, é mediado. A elaboração do conhecimento pela criança na educação cubana é compreendida pelo processo de mediação feita, no caso da escola, pelo professor, a quem se atribui o papel de mediador. Quanto a esse aspecto, as interações entre crianças e adultos são valorizadas na educação cubana, por causa do papel que estas podem cumprir, no desenvolvimento e na elaboração de conhecimentos pela criança.

A análise do princípio da integração da atividade e da comunicação no processo educativo revela a crença de que a realização da atividade e da comunicação entre os adultos e as crianças produz nas crianças o processo de apropriação da experiência histórico-cultural, sendo que o fundamento do processo educativo é a comunicação afetiva da educadora com a criança. Entende-se que a afetividade, bem como a atividade e a comunicação, são a base da educação dessa etapa do desenvolvimento.

Outro princípio que a análise dessa dimensão sugere destacar é aquele que propõe a criação do vínculo entre a educação da criança e o seu meio ambiente, delineado como elemento central, na etapa pré-escolar. O propósito cubano é vincular a educação da criança ao meio ambiente onde ela se insere, sendo o professor responsável pela organização das condições para tanto. A justificativa para a propositura de tal princípio se respalda no entendimento de que a criança aprende, forma-se e se desenvolve, nessa fase, mediante as experiências vividas, somadas às relações diretas que estabelece com os objetos e com as pessoas. O contato com seu meio, seu tempo e seu espaço, de forma próxima a sua realidade, gera o desejo de compreendê-la e, se apropriando dela, enriquece-se e se desenvolve.

Em síntese, com base nos documentos analisados e de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, segundo Vygotsky, concluímos que o professor cubano precisa ter presente que a criança concebida como sujeito ativo que aprende em contextos sociais é o centro do processo educativo. Com base nesse pressuposto, podemos dizer que o professor tem a função de elaborar contextos sociais promotores da aprendizagem, em que a atividade deve ter lugar central; é aquele que promove as condições para o processo de ensino e de aprendizagem e exerce o papel do mediador do processo de apropriação da cultura em inter-relação com uma criança que tem papel ativo nesse processo (OEI, 2004). O professor cubano assume o papel diretor na educação da criança que, por sua vez, ocupa o lugar central.

O Ministério da Educação de Cuba, em seu documento datado de 1994, parte do princípio de que a professora deve conhecer os objetivos propostos no Programa Educativo, conhecer as particularidades das crianças pequenas e, principalmente, do grupo que atende, além de ter sob sua responsabilidade a organização, a estruturação e a orientação do processo pedagógico, conduzindo a criança ao desenvolvimento. Essa perspectiva de desempenho docente na educação da criança pré-escolar é valorizada por meio da formação constante do professor e não contradiz o ideário de efetivação do direito da criança ao máximo desenvolvimento, expresso nos documentos normativos cubanos. O ideal proposto de alcançar ao máximo o desenvolvimento impõe aos professores cubanos trabalhar de acordo com as características individuais de cada criança e buscar atingir o máximo que se espera para cada faixa etária.

Nesse sentido, as ações sobre objetos e os signos da cultura cubana devem ser valorizadas por meio de práticas educativas promovidas pelos professores, fato revelador de como em Cuba se compreende o respeito aos direitos da criança à educação de qualidade, em comparação com o entendimento brasileiro a respeito dessa indicação constitucional.

Apesar de os documentos cubanos atribuírem uma postura mais professoral ao educador pré-escolar, no sentido de não relegar a condução do trabalho educativo a outrem, a relação com a criança é permeada pelo respeito, afeto e pelo investimento cognitivo. O professor é chamado a oferecer o máximo em prol da educação das novas gerações, em dois âmbitos – a formação pessoal e a formação intelectual. Essa postura faz parte do ideário político e pedagógico cubano, que se respalda nos princípios emanados de José Martí.

Cabe dizer que a proposta para a Educação Pré-Escolar cubana revela respeito aos direitos infantis, em sua proposta de atendimento às diferenças individuais, bem como, por exemplo, pela presença de professoras graduadas em Educação Pré-Escolar, ajudadas por auxiliares pedagógicas, em grupamentos de crianças de 5 anos, cuja proporção adulto-criança é de 15x1. A igualdade de oportunidades e o investimento na formação pessoal e intelectual são aspectos do ideário cubano baseado em José Martí e no enfoque Vygotskyano, e se fazem presentes no programa pré-escolar analisado, considerados direitos das crianças.

Finalmente, a análise dos documentos cubanos para Educação Infantil aponta que esta se constitui uma etapa fundamental, no processo de desenvolvimento e na formação da personalidade. Se a criança não é concebida em Cuba como uma tabula rasa, onde se possa inscrever qualquer impressão, coerentemente a proposta cubana para essa faixa etária se propõe oferecer amplas possibilidades para o estabelecimento de conexões capazes de servir de base para o registro e a fixação das mais variadas estimulações.

4.3 Dimensão 3. Zona de desenvolvimento proximal na proposta curricular cubana

A zona de desenvolvimento proximal – ZDP – é uma dimensão própria da Teoria Histórico-Cultural e se constitui num espaço de interação entre o aluno e seu professor ou par mais apto, favorecendo a ação do professor como fator potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Essa dimensão teórica interessa a Cuba, porque advoga ao ensino papel fundamental no processo de constituição das funções psicológicas superiores, relacionando aprendizagem e desenvolvimento. O ideário educacional compreende que, se bem organizado, o ensino promoverá uma série de processos de desenvolvimento que não ocorreriam sem ele, o que se faz pela inclusão dos conhecimentos científicos na formação escolar, por intermédio da mediação do adulto.

A ZDP parece ter sido adotada pelo ideário educacional cubano tendo em vista as possibilidades que esse conceito aplicado à educação escolar oferece para o desenvolvimento humano, para a transformação dos conceitos práticos ou cotidianos em conceitos científicos e, assim, exercer o papel idealizado para a educação formal na construção de uma sociedade de homens livres, autônomos.

Conforme os objetivos do programa educativo de Cuba e o ideário de José Martí, a adoção desse conceito, na educação escolar, cumpre o papel político e pedagógico de propiciar a todos o direito à mesma qualidade educativa e de construir o Homem e a sociedade desejada pela Revolução Cubana.

O conceito de ZDP comparece nos objetivos específicos e nas práticas pedagógicas da proposta cubana para educação da criança pré-escolar, que envolve o jogo e outras modalidades de atividades desenvolvidas pelo professor com crianças e entre pares. As várias propostas distribuídas pelos ciclos pré-escolares são mediadas pelos elementos valorizados na cultura cubana, de modo especial a inter-relação com os adultos, o que revela o valor atribuído à interação com o outro mais experiente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança face ao objeto cultural e à ação proporcionada por ele.

Tendo em vista o programa para educação pré-escolar, é possível afirmar que a organização, pelo professor, das condições objetivas para a ocorrência do jogo de papéis na educação infantil como atividade principal demonstra uma ênfase na ZDP. Assim, talvez pudéssemos concluir que a ZDP é mais adotada em relação a esse tipo de atividade. Tal análise parece possível, a partir do entendimento de que pelo jogo se cria uma conexão específica em que se concretizam as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico

da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Hurtado (2001) confirma que, nesse processo, a criança não só interage com os objetos materiais e culturais, mas está imersa em um processo de inter-relação ativa com os sujeitos que a rodeiam, adultos e coetâneos. As atividades em que a criança realiza inter-relações, a comunicação que estabelece com os outros, nesse processo de apropriação, de assimilação ativa, funcionam como meio essencial para sua formação.

O papel do adulto é essencial, como mediador, nas várias formas de ação que a criança deve realizar, a tal ponto que não podemos pensar na possível apropriação da cultura por parte da criança, por ela mesma, ainda que com a existência dos objetos culturais, materiais e espirituais nos quais determinada cultura se baseia. Nada seria possível sem a presença do adulto e de suas ações orientadoras, no processo de ensino e aprendizagem. O meio social não é simplesmente uma condição externa, mas a verdadeira fonte de desenvolvimento da criança. As crianças não dominam a experiência social retratada nos instrumentos de trabalho, na linguagem, nas obras científicas e artísticas, de uma maneira independente, mas com a ajuda dos adultos, durante o processo de comunicação com as pessoas que as cercam.

CONSIDERAÇÕES

A primeira consideração a ser feita é o fato de o estudo sobre o jogo relacionado à criança pequena, a partir da investigação do lugar destinado ao jogo na Educação Infantil cubana, ter promovido o encontro sistemático com conceitos científicos, práticas pedagógicas e especialmente possibilidades de trabalho na Educação Infantil diferentes daquelas comumente encontradas na realidade brasileira. Esse encontro confirma e reforça a opção pessoal desde os anos iniciais, na carreira docente, pela centralidade do jogo no trabalho com a criança pequena, na área da Educação Física.

Para a realização da pesquisa, levamos em conta a perspectiva Vygotskyana da Teoria Histórico-Cultural, procurando identificar e analisar os pressupostos teóricos associados ao tema, presentes nos documentos que orientam as práticas educativas da Educação Infantil em Cuba, assim como caracterizar o contexto sociocultural de Cuba. Em resposta ao que nos propusemos realizar, pretendemos, neste momento de encerrar o texto, promover algumas reflexões, certas indagações e, se conseguirmos o intento, determinadas inquietações direcionadas a quem pesquisa na área, a quem é ou será professor de meninos e meninas brasileiras.

O jogo como atividade principal ocupa um lugar que corresponde ao ideário cubano, conforme proposto no programa curricular do país. A perspectiva da teoria de base do jogo compreende que a cada etapa do desenvolvimento equivale a um tipo de atividade principal. O jogo de papéis ocupa lugar privilegiado na idade pré-escolar, porque a teoria que sustenta sua propositura relaciona o desenvolvimento desejado a sua capacidade de articular e criar as melhores condições para a construção das funções psíquicas superiores de pensamento. Tal aspecto irá contribuir para a construção do homem dos ideais revolucionários. A etapa da educação infantil em Cuba possui identidade própria, articula-se aos anos posteriores da escola formal, tem currículo próprio e professores com formação específica.

Apesar de todo ordenamento legal e dos avanços dos estudos científicos na área, no Brasil, ainda temos o professor do Ensino Fundamental como a referência do que é ser professor. Tendemos a trazer os conteúdos, as rotinas e as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as idades mais precoces, e sofremos de melindres para planejar currículo para crianças pequenas. Pior: defrontamo-nos com recorrentes tentativas contra a necessária profissionalização do professor.

A análise dos documentos oficiais e a compreensão do ideário cubano oferecem possibilidades de reflexão sobre as razões da dificuldade brasileira em compreender e realizar

a necessária transição da criança para os anos posteriores da escolaridade obrigatória, sem menosprezar as necessidades e características da faixa etária. Em acréscimo, ajudam a pensarmos um currículo com identidade própria para a educação infantil, no lugar de continuar a replicar os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na verdade, os cubanos realizaram um grande investimento na educação, amparados num ideário político e pedagógico que acredita no seu papel transformador, distanciando-se de uma função reprodutiva da educação. Para isso se efetivar, buscaram respaldo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que valoriza a mediação da cultura, do professor, a ação da criança e o acesso ao conhecimento científico.

Guardando as diferenças históricas, econômicas e sociais entre Brasil e Cuba, este estudo nos inspira a propor a discussão da mudança da concepção de desenvolvimento e aprendizagem infantil e de jogo como ponto de partida para pensar o currículo e a educação da criança pequena. Sobre isso, uma revisão do atual *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, datado de 1998, parece urgente, após a investigação efetivada, porque o aludido documento não discute o desenvolvimento infantil e, especialmente, o jogo na idade pré-escolar, com base em fundamentos teóricos capazes de oferecer elementos aos professores para compreenderem seu valor e sua inter-relação com o processo de a criança construir para si os conhecimentos sistematizados e de se apropriar dos bens de sua cultura. Outro aspecto a ser revisitado é a proposição genérica em relação à brincadeira, ou seja: brincar é importante. Mas por quê? Para quê? Nesse sentido, o jogo de papéis não ganha uma explicação adequada para os docentes brasileiros e se mantém no cotidiano como uma perda de tempo, um prêmio – além de poder até mesmo ficar totalmente ausente.

O contexto brasileiro se vê diante de um momento histórico crítico para a educação infantil: retirada precoce do brincar, entrada da criança de seis e até de cinco anos no Ensino Fundamental, forte escolarização e remanejamento de rotinas próprias dos anos posteriores de escolaridade, entre outras agressões contra os direitos da criança à infância e a uma prática educativa adequada às suas necessidades e características.

A análise fundamentada na Teoria Histórico-Cultural desvelou elementos que nos permitem salientar a valorização do jogo, nos espaços educacionais infantis, com o intuito de promover desenvolvimento integral da criança, sem, contudo, cair no engano de afirmar a defesa de uma proposta de currículo da educação infantil centrada exclusivamente no jogo. A criança, no centro das decisões políticas e pedagógicas, e o professor, no seu lugar de diretor do trabalho pedagógico, com a função de organizar as mediações com signos e

objetos culturais, são dois outros elementos a serem observados numa avaliação das concepções brasileiras de criança e de professor de crianças pequenas.

Nesse sentido, muitas possibilidades são postas para a educação infantil brasileira. Entre os elementos principais encontrados na teoria, destacamos que o homem é um ser social e o desenvolvimento dos processos humanos, principalmente, na infância, ocorre através das relações sociais estabelecidas desde o seu nascimento, por meio da relação mediada com outros homens, enquanto o jogo, compreendido como a atividade principal, nessa fase, cria a zona de desenvolvimento proximal, essencial para a atuação mediadora da educação e do professor em favor do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Os conceitos e as práticas observadas nos documentos cubanos podem ajudar a pensar outra possibilidade para a educação, no Brasil, sem incorrerem no equívoco de continuarmos a fazer arremedo de outros níveis de ensino, bem como procurando aprender a não menosprezar o papel que a educação pode ter, na construção do Homem e da Sociedade.

REFERÊNCIAS

BORONAT, M. M. E. El Juego: teoría y práctica. In: III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo” organizada por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, (CELEP). La Habana, Cuba, julho de 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/articulos/juego_teoría_práctica.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2009.

_____. El juego em la edad preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba: Ministério da Educação, Republica de Cuba, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – volumes 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELAM. A Criança em Cuba: 20 anos de Revolução. Manual Informativo. São Paulo: Centro Editorial Latino-Americano, 1980.

CRUZ TEJAS, N. Retos y propuestas de la educación superior. IV CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – La universidad por un mundo mejor. Anais... La Habana, Cuba, 2004. (1 CD-rom).

CUBA. Constitución de la Republica de Cuba. Promulgada em 24 de fevereiro de 1976. Reformas realizadas na Constituição pela Assembleia Nacional do Poder Popular no XI Período das Seções Ordinário da III Legislatura, no período de 11 a 12 de Julho de 1992. La Habana, Cuba. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2009.

_____. Ministério de Educación. Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. Vol 1 a 9. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.

_____. Ministério de Educación. En Torno al programa de Educación Preescolar. Colectivo de Autores de Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994, 49p.

_____. Ministério de Educación. Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar. Colectivo de Autores de Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994, 18p.

_____. Ministério de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para a Ciência e Cultura. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Org. Miguel Varela Hernández et. al. La Habana, Cuba. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>> Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica. 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/observatorio2/pdf/cuba.PDF>>. Acesso em: 01 abr. 2009.

_____. Ministério de Educación. Oficina internacional de Educación el desarrollo de la educación - Informe Nacional. Cuba, Julio de 2004. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/cuba/ibecuba.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2009.

_____. Número de Círculos Infantiles, Matrícula, Asistencia. Personal Docente. Datos estadísticos. Último trimestre de 2008, Referência: Dezembro. Disponível em: http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1071&Itemid=2. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Programa Educa a Tu Hijo, matrícula por modalidades. Grupos Promotores y Ejecutores. Datos estadísticos. Último trimestre de 2008, Referência: Dezembro. Disponível em: http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1071&Itemid=2. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Programa Educa a tu Hijo. Informações do programa. 2010. Disponível em: http://www.cubaeduca.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1109&Itemid=2 >. Acesso em: 01 mai. 2010. <http://www.cubaeduca.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=2350&Itemid=2 >. Acesso em 01 mai. 2010.

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

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et. al. Psicología. México: Grijalbo, 1969, p.493-503.

_____. La psicología del aprendizaje del jovem escolar. Moscou: Znanie, 1974.

_____. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Org.). Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998, p. 213-233.

HERNANDEZ, M. V. Org. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 1. Educación y Sociedad. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 2. Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 3. Principios y Legislación Vigente Fundamental para el Sistema Educativo. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 4. Estructura del Sistema Educacional. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Capítulo 7. Educación Preescolar. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

HURTADO, J. L. Um nuevo concepto de Educación Infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Ministério da Educação, Republica de Cuba. 2001.

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

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 119-142.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍ, J. La edad de oro. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994.

MARTINS, L. M. A Natureza Histórico-Social da Personalidade. Cad. CEDES, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-Escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, C. A. C. Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: Um estudo histórico-geográfico comparado. 2007. 267f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

RECK, J. Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí. Cuiabá: Editora da UFMT, 2005. 134 p.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORESCU, L. Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

UNESCO. A Educação Cubana. Disponível em: <www.ibe.unesco.org> e <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_A_MERICA_and_the_CARIBBEAN/Cuba/Cuba.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2009.

_____. Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Cuba. International Conference on Education – 2006 Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/cuba_NR08_sp.pdf>. Acesso em 01 mai. 2010.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

_____. Obras Escogidas, Vol. III. Madri: Visor, 1995

_____. Obras Escogidas, Vol. IV. Madri: Visor, 1996.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A Formação Social da Mente. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

_____. Obras Escogidas: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada, 1982. 387 p.